







DISCURSOS LINGUÍSTICOS E REALIDADES NAS SALAS DE AULAS

Vencendo a Luta pelo Controle

João Rosa







Com ternura e amor, aos meus filhos,
Kyle, Karina, Ravena e Jahir,
que passaram por tanto e pediram tão pouco.





FICHA TÉCNICA

Título

Discursos Linguísticos e Realidades nas Salas de Aulas. Vencendo a Luta pelo Controle
(do original *Language Discourses & Classroom Realities: Winning the Battle for Control*)

Copyright

João Rosa/Universidade de Cabo Verde

Colecção Sociedade

Vol. 3

ISBN

978-989-96130-4-1

Coordenação Editorial e Revisão

Gláucia Nogueira

Layout, Paginação e Capa

IMAJEM – Sociedade de Ilustração Design e Publicidade

Achadinha Baixo - Santiago - Cabo Verde

Tel: (+238) 261 31 81 – Fax: (+238) 261 31 89

Email: imajem@imajem.cv

Imagem da capa

Misá

Tiragem

500 exemplares

Impressão

Impresso na Tipografia Santos, Praia, em Setembro de 2010

Edições Uni-CV

Praça Dr. António Lerenó, s/n – Caixa Postal 379-C

Praia, Santiago, Cabo Verde

Tel. (+238) 260 3700; Fax: (+238) 261 26 60

Email: glauca.nogueira@adm.unicv.edu.cv

Patrocínio

Ministério da Cultura





AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus Todo-Poderoso, por me dar forças para seguir em frente, quando muitas vezes me quis render ao inimigo interior. Este trabalho não seria possível sem a ajuda e o ensino dedicado dos professores da Universidade de Wisconsin-Madison. Particularmente, aos amigos James P. Gee, Mary-Louise Gomez, Carl A. Grant, Stacey Lee, Gloria Ladson-Billings, Michael W. Apple, Bernadette Baker, Thomas Popkewitz e à minha amiga e conselheira Margaret Hawkins. Cada um deles contribuiu de forma única para o meu crescimento pessoal e acadêmico ao longo dos anos. Sinto um enorme respeito e apreço por ter tido o privilégio de partilhar dos seus conhecimentos. Na esperança que este trabalho justifique, de alguma forma, a confiança que depositam em mim, assumo obviamente total responsabilidade de todos os erros que nele constem.

Para além do corpo académico da Universidade de Wisconsin-Madison, algumas pessoas contribuíram, de uma forma ou de outra, para que conseguisse continuar os meus estudos. Os meus pais, Manuel e Maria Rosa, que partilharam comigo as minhas frustrações, a Liana Alves, que foi uma mãe dedicada para os nossos filhos durante a minha ausência, a minha irmã Leila Dias e a sua família, assim como o meu irmão Ricardo (Kiko) e a sua família. Um profundo “obrigado” a alguns amigos que também me apoiaram continuamente nesta viagem, à minha querida tia Maria Santos, Fernando Cardoso, Joseph R. Soares, Lucindo Soares, Domingos Andrade, Poliana Lima, Luciano Ribeiro, Marco P. Rosa, Chung-Pei Tsai, Ming Fong Jan, Keita and Mayumi Takayama, Joseph Ferrare, Rosa Maria Cisneros Kostick, Anthony e Keffrelyn Brown, Huey-Tyng Gau, Hee-Ryong Kang e todos os outros brilhantes colegas (demasiados para mencionar).

Em Santiago, no que respeita à amizade, devo muito ao Zunga, ao Ricardo e à Leila Pinheiro, pela hospitalidade, paciência e por não me deixarem esquecer as coisas importantes da vida. À minha família, Tia D'acruz, Jota, Nado, Zo, Nidy, Djenny, Mayara e Radira, por me acolherem na sua casa, ao João Martins e à sua família pelo dedicado apoio, ao Tito Andrade pela sua amizade e conhecimento, à



Edyth Martins e à Benvinda Correia pela entrega de ambas para que eu pudesse aprender, ao Henrique Oliveira pela sua sabedoria e aconselhamento, ao Ângelo Barbosa (Djinho) por me ajudar a aliviar o stress de algumas situações, ao João Germano Oliveira por permitir que me encontrasse a mim mesmo, ao Arlindo Barros, ao Tói, ao Artur, ao Jah (e ao pessoal de Vila Nova), ao Manuel Montrond, ao grupo Ferro Gaita e a Augusto Veiga (Guga).

Em São Vicente, ficarei eternamente grato ao Armando e à Maria José Almeida por toda a ajuda e hospitalidade, ao Tito e ao Hernany por me darem um gosto de São Vicente no seu melhor, à Kim e ao Tito, à Simone Ortet, à Celiza e à Manuela por me abrirem atenciosamente as suas salas de aula e me proporcionarem uma visão profunda, ao Kim-Zé Brito, ao Zeca, ao Ângelo, ao Peters, ao Tói e ao Homero, por me fazerem sentir em casa e, por fim, ao meu novo primo, Calu.

Na Brava, à tia da minha mãe, Maria José Azevedo, e à restante família, ao meu amigo Moisés Santiago pela sua visão, ao Amândio, ao Emanuel Costa, ao Aquilino e ao Marcelino por partilharem os seus conhecimentos e abrirem as suas salas de aula. Ao Daniel Miranda, ao António e ao Sr. Lubrano pelos treinos matinais.

Por último, mas não menos importante, com a maior admiração e respeito, à Universidade de Massachusetts-Boston, um profundo “obrigado”, e ao meu amigo e mentor Donald P. Macedo, sem o qual toda esta viagem não seria possível, o que afectaria seriamente a minha visão do mundo. As palavras não são suficientes para exprimir a minha gratidão por me ter ensinado como me mover para lá do processo de ser “visível mas invisível”.

Gostaria de exprimir a minha profunda gratidão a todas estas pessoas e muitas mais, por partilharem de si mesmos para que eu pudesse aprender e crescer.

Respeitosamente,

João J. Rosa
12 de Maio de 2006



ÍNDICE

Agradecimentos	7
Siglas e abreviaturas.....	10
Prefácio - António Correia e Silva.....	11
Breves Notas Ao Leitor.....	15
Introdução.....	21
 CAPÍTULO 1	
Colonialismo e o historial da configuração linguística: em busca do hibridismo pós-colonial	23
 CAPÍTULO 2	
Política e variação linguística: parâmetros de constrangimento	37
2.1 – Discurso das variantes	50
 CAPÍTULO 3	
<i>Es ta falá asin mo s'es ka podê abri bóka: língua e classe social</i>	63
3.1 – Língua e classe no discurso participativo	79
3.2 – Posicionamento da língua através da classe	90
3.3 – A língua na sociedade cabo-verdiana	119
 CAPÍTULO 4	
<i>Ku xintidu na petu y trabadju finkadu</i>	123
4.1 - Expansão dos limites do movimento: trajetórias e possibilidades ...	126
 Referências Bibliográficas	129
Posfácio - Ricardo D. Rosa.....	135



SIGLAS E ABREVIATURAS

ALUPEC	Alfabeto Unificado Para a Escrita do Cabo-Verdiano
CCI	Cape-Verdean Creole Institute
DMGI	Direcção de Método e Gestão de Informação/INE
ICASE	Instituto de Acção Social Escolar
INAC	Instituto Nacional da Cultura
INE	Instituto Nacional de Estatística
ISE	Instituto Superior de Educação
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MPD	Movimento Para a Democracia
PAICV	Partido Africano para a Independência de Cabo Verde
TESOL	Ensino do inglês como segunda língua
UNI-CV	Universidade de Cabo Verde
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância



PREFÁCIO

O livro do Professor João Rosa tem, entre outros méritos, o de abordar uma temática de grande centralidade na sociedade cabo-verdiana: a situação sociolinguística. Apesar das divergências quanto ao diagnóstico e quanto às vias de política linguística a seguir ante tal situação (e pode-se até classificar que esta é uma questão fracturante do ponto de vista político), parece ser no entanto consensual o juízo de que a sociedade cabo-verdiana possui um problema linguístico, cuja não solução atrasa, senão mesmo bloqueia, o seu desenvolvimento social, cultural e até político. Porque, como toda a gente sabe, ela possui uma língua de Estado, que é o português, e outra da sociedade, que é o crioulo, sendo a primeira utilizada em situações formais e nas instituições públicas, como a escola, a administração, os tribunais, e a segunda, no quotidiano, em situações de informalidade, intimidade e emotividade. Contudo, a dualidade não é em si um problema. Até porque ela existe um pouco por todo o lado. Por este mundo fora, há na verdade inúmeras sociedades bilingues ou mesmo trilingues. O que constitui, sim, problema é tão-somente o facto de a língua do poder, a que possibilita sucesso escolar, dá acesso a empregos mais bem remunerados e tem mais prestígio social ser dominada apenas por uma minoria de cidadãos cabo-verdianos, conferindo aos seus poucos portadores/manejadores vantagens decisivas na competição pelo sucesso escolar, no mercado de trabalho e na busca de posições de poder.

A olho nu pode constatar-se que os que não dominam o português escrito e falado são, do ponto de vista social, aqueles que têm posições relativamente subalternas. Portanto, o empowerment de tais actores sociais passa, como também é consenso, claramente pela sua inclusão no universo escolar, mas esta intenção, para não ser um logro, ou ficar muito longe de produzir efeitos substanciais, está obrigada a equacionar a questão linguística no interior da própria escola ou no coração desta, isto é, na própria sala de aula. Porque a questão é: será possível investir na escolarização como via de inclusão social, de luta contra a pobreza, de empowerment e de mudança da estrutura de desigualdades sem atender às especificidades



dos novos públicos? Isso sabendo nós que tais públicos são resultado da recomposição do perfil sociológico da procura, que trouxe para a escola alunos que, por causa da sua condição de classe, não adquiriram na família – pelo menos da mesma forma que os filhos e netos dos já escolarizados o fizeram – competências de pertinência escolar, dentre as quais o português. Assim sendo, estes estudantes fazem a sua trajectória escolar de certo modo tolhidos e amordaçados. Digo “de certo modo”, porque, na prática, entre professores e alunos, em suas dinâmicas interactivas, acabam por instaurar-se processos de negociação que redundam no estabelecimento de compromissos. No fundo, criam-se brechas nas definições formais, através das quais o crioulo penetra na sala de aula como um clandestino. Mas isso é pouco para tornar a escola realmente inclusiva. A democratização do acesso, a exigência de uma escola não reprodutora das desigualdades não exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas, nos recursos didácticos, nas estratégias institucionais, nos padrões de relacionamento entre as duas línguas? Claro que sim. Uma dessas mudanças é sem dúvida a utilização das duas línguas numa nova base. A escola e as línguas no contexto das relações de poder e sob tensões e dilemas de mudança social constituem o quadro trabalhado por João Rosa no âmbito da investigação que resultou no livro que o leitor tem entre mãos.

Institucionalmente, esta investigação foi gizada e elaborada enquanto tese de doutoramento na Universidade de Winconsin, Estados Unidos da América, país onde o autor fez parte dos seus estudos secundários e todo o seu percurso universitário. Não é despidendo evocar estes dados. Não deixa, aliás, de ser curioso, do ponto de vista sociológico, o facto de a diáspora ser historicamente lugar privilegiado de questionamento e debate da situação linguística vigente em Cabo Verde e nela, na nossa imensa diáspora, assume particular destaque a comunidade cabo-verdiana/norte-americana. O que explica isso? A meu ver, pode-se sempre assacar o argumento de que o conhecimento e a vivência de outras sociedades constituíram historicamente fonte de crítica social da nossa própria sociedade. Ao longo do tempo, viajantes, emigrantes, intelectuais expatriados e outros trouxeram às sociedades os fermentos críticos da mudança. A comparação é, afinal de contas, um poderoso método de construção intelectual de alternativas. Foi assim em todos os tempos em todos os lugares. Mesmo no caso concreto, alguns importantes críticos dos problemas cabo-verdianos foram intelectuais que encetaram contactos com os círculos crioulos dos Estados Unidos. São os casos de Eugénio de Tavares e de Pedro Cardoso. Da mesma forma que da diáspora cabo-verdiana nos Estados Unidos vieram muito cedo, ainda no final do século XIX e nos alvares da centúria vintista, pressões históricas em favor da liberdade religiosa ou da legitimação eleitoral das autoridades municipais. A posição de vanguarda que hoje assumem intelectuais cabo-verdianos como Donaldo Macedo, irmãos Gonçalves da Luz, Marlyse Baptista e agora João



Rosa inscreve-se de certo modo nessa tradição que tem feito da América lugar privilegiado para se repensar Cabo Verde. Talvez isso seja uma das vantagens das nações diaspóricas, que têm no seu interior espaços de exterioridade. Neste caso, tais intelectuais, porventura facilitados também pela concepção multiculturalista e pelas preocupações do Estado norte-americano com a integração social e cultural das comunidades de origem estrangeira, têm podido, mais do que noutros pontos da nossa diáspora, criar centros em espaços universitários no quadro dos quais têm desenvolvido com sistematicidade as suas reflexões.

Ao ser fundada em Novembro de 2006, a Universidade de Cabo Verde, conhecida como Uni-CV, assumiu como uma das suas missões o resgate e a difusão em Cabo Verde desta produção intelectual crítica que sobre a nossa sociedade se elabora na diáspora. Também constituiu motivação para a criação da Universidade Pública de Cabo Verde o desenvolvimento do ensino e da investigação em matéria linguística e sociolinguística. Neste sentido, cabe-me anunciar, para breve, a abertura na Uni-CV de um Mestrado em Crioulística. São estas as razões – a que se alia o carácter inovador e a qualidade científica do texto em presença – que levaram as Edições Uni-CV a abraçar com entusiasmo a publicação do livro do João Rosa que o leitor tem entre mãos. Como académico, é para mim, imensa honra ligar o meu nome a uma obra de fôlego e coragem intelectual como este livro inaugural do Professor João Rosa.

António Correia e Silva







BREVES NOTAS AO LEITOR

O trabalho que se segue é, em parte, o resultado de uma pesquisa efectuada em Cabo Verde durante oito meses, entre Agosto de 2004 e Abril de 2005. É aqui apresentada de forma selectiva na medida em que algumas áreas da investigação foram deliberadamente omissas. Além disso, todas as entrevistas (com alunos) foram originalmente feitas em crioulo de Cabo Verde e foram posteriormente transcritas, em primeiro lugar, para a língua nativa e, em seguida, para o inglês. No processo de elaboração deste texto, alguns capítulos foram traduzidos para o português e seguidamente reconvertidos para o crioulo cabo-verdiano. A problemática da constante mudança linguística é intensa e numerosa mas julgo que este texto representa as palavras e as intenções das pessoas cujas vozes tentei capturar. Este estudo utilizou uma abordagem etnográfica para a recolha de dados estruturados, incluindo inquéritos, entrevistas sobre a história da vida, entrevistas de grupo, observações presenciais nas salas de aula, bem como pesquisa de arquivo. Tem como suporte as abordagens multi-método, afastando assim os debates paradigmáticos quantitativo/qualitativo das gerações passadas. Parafraseando Fontana e Frey (2000), “um número crescente de pesquisadores utilizam abordagens multi-método para conseguirem resultados mais abrangentes e, muitas vezes, para alcançar melhores resultados” (p. 668). De igual modo, Denzin e Lincoln (2000) observaram:

“A pesquisa qualitativa tem uma base multi-método, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do assunto. Isto significa que pesquisadores qualitativos estudam os assuntos nas suas configurações naturais, tentando dar sentido, ou interpretar os fenómenos através do significado que as pessoas lhe dão”.

A utilização de inquéritos estruturados e entrevistas de histórias de vida foram de grande importância no processo de recolha de dados. Enquanto os inquéritos estruturados, por exemplo, ofereceram uma vantagem em termos quantitativos relativos aos sujeitos envolvidos no estudo, foram relativamente fáceis de



administrar, e pouco complexos de lidar com as tendências contraditórias, as quais são normalmente evidentes na vida quotidiana dos indivíduos. Em contrapartida, as entrevistas da história de vida, permitindo simultaneamente uma maior gama de respostas e uma maior liberdade por parte do pesquisador para o acompanhamento das áreas de interesse, não sem alguma forma de triangulação, conferem validade sobre os dados recolhidos em relação ao contexto mais vasto e a percepção da realidade desse contexto. Como resultado, utilizei as duas técnicas, embora com finalidades diferentes.

Fiz três entrevistas a indivíduos cuja experiência formativa secundária ocorreu num dos seguintes três períodos históricos distintos, o período colonial (pré-1975), a fase de transição (1975-1990) e o presente. Estas entrevistas tiveram uma duração de duas horas cada uma e foram conduzidas para avaliar a compreensão do papel dos participantes sobre a linguagem e a mudança linguística, dadas as mudanças sociais que sofreram durante a experiência colonial, durante a fase de um único partido político de transição e do actual sistema para um sistema multipartidário numa economia global. Estas entrevistas da história da vida resultaram em diferentes atitudes quanto ao papel social da linguagem num contexto colonial. Diferenciando entre entrevistas estruturadas e não estruturadas, Fontana e Frey (Apud DENZIN & LINCOLN, 2000) observaram que:

A primeira visa captar dados precisos de uma natureza codificada, a fim de explicar o comportamento dentro de categorias pré-estabelecidas, enquanto que a seguinte tenta entender o comportamento complexo dos membros da sociedade, sem impor, a priori, qualquer categorização que pode limitar o campo de instrução (p. 653).

As entrevistas da história de vida são ideais para avaliar as alterações de uma natureza temporal especificamente em espaços que tenham sido submetidos a mudanças sociopolíticas drásticas (GOODSON & SIKES, 2001; COLE & KNOWLES, 2001). É a combinação destas três entrevistas da história de vida, os inquéritos estruturados e o arquivo de dados que permitem contextualizar toda esta perspectiva.

Foi também utilizada a pesquisa de arquivo, como um meio de recolha de dados. Procedi a uma recolha de dados provenientes de jornais locais e nacionais, revistas e documentos legais que permitissem situar o discurso sobre as línguas na esfera social e educativa. Os dados de arquivo recolhidos permitiram efectuar uma análise entre os documentos legais da monarquia portuguesa e do governo colonial, bem como do Governo da República de Cabo Verde (pós 1975). Estes documentos são de grande importância especialmente no que diz respeito à língua nas esfe-



ras social e educacional em diferentes períodos históricos. O recurso à análise do discurso como estrutura conceptual e a pesquisa de arquivo proporcionaram uma perspectiva histórica, onde os dados recolhidos a partir de várias fontes poderiam justapor-se às percepções de um imaginário histórico. Investiguei as idiossincrasias entre o “conhecimento oficial” e a experiência individual. A metodologia da análise do discurso foi fundamental na análise de documentos, uma vez que são de uma natureza intertextual e, como tal, reflectem as alterações no discurso sobre a língua na sociedade cabo-verdiana.

As observações presenciais nas salas de aulas e as entrevistas de grupo foram componentes metodológicos da pesquisa. As observações nas salas de aula forneceram uma rica e dinâmica perspectiva das práticas da linguagem, uma vez que ocorreram num cenário natural na esfera educativa.

Uma das minhas principais preocupações ao longo de todo o processo de investigação foi permanecer fiel ao desenho metodológico. Embora o processo em si fosse estruturado e estivesse vinculado ao projecto inicialmente proposto, como poderá ser visto posteriormente nesta secção, a investigação em Cabo Verde exigia que fossem feitas adaptações às exigências conceptuais. Com efeito, não é apenas o contexto da investigação que é diferente da minha formação académica, mas também teria que haver uma reconciliação entre as adaptações metodológicas ao contexto e à centralização da minha identidade como um indivíduo nascido em Cabo Verde, com uma vasta rede social (directa e indirecta), mas cujo actual posicionamento social é necessariamente mediado pela minha actual formação académica, bem como o capital cultural que possuo, como um indivíduo que se baseia na sua história familiar. A metodologia desta dissertação consistiu na utilização de questionários, observações presenciais nas salas de aula, entrevistas de grupo, entrevistas da história de vida e investigação de arquivo.

Na ilha de Santiago observei duas salas do nível intermédio (Matemática e Português), duas vezes por semana, durante um período de dois meses. Cada uma das observações teve lugar durante aulas de cinquenta minutos. O objectivo das observações foi a de verificar e anotar os padrões de interacção, utilização da língua e de preferência, bem como a dinâmica geral das aulas. Para além destas observações, encontrei-me com grupos de discussão em quatro diferentes sessões de noventa minutos cada. Estes oito fóruns de discussão foram realizados com estudantes de Santiago (quatro sessões por classe participante). Estes debates de grupos de discussão ou grupos homeótipos foram realizados em sessões na escola, aos fins-de-semana, de modo a não interferir com as rotinas académicas dos estudantes. Estes alunos voluntariaram-se e obtiveram a permissão dos respectivos pais para participar nestes grupos de discussão. Os temas centraram-se nas *classes, raça/identidade, uso linguístico e preferência*. Estas sessões foram gravadas



em sistema áudio, de modo a proporcionar, mais tarde, uma transcrição fidedigna a ser utilizada no processo de análise. Para além disso, entrevistei cada professor coadjuvante, por cerca de trinta minutos.

As entrevistas não se limitaram à esfera educacional, tendo sido entrevistados também três participantes da ilha de Santiago, sobre as suas histórias de vida. Tinha com todos os entrevistados sobre a história da vida alguma forma de ligação, quer através de redes sociais ou pelo conhecimento directo. Com efeito, esta situação provou ser um fortalecimento à minha investigação, na medida em que, dado o carácter informal das relações entre cabo-verdianos em geral, a não subordinação em relação à grande rede social disponível para mim ter-me-ia rotulado de “forasteiro” dificultando assim a investigação. Assim, na sua essência, em vez de ser uma função de conveniência, esta confiança num parente de uma família alargada foi propiciada e funcionou para enfatizar ainda mais o meu cabo-verdeanismo e, como tal, situou-me naturalmente no contexto. Cada uma destas três entrevistas durou cerca de duas horas e incidiu na experiência formativa e académica dos participantes, tendo focado pontos de vista sobre as relações linguísticas em Cabo Verde, intersectando com a identidade de classe e raça. Os participantes destas entrevistas, de 66, 36 e 18 anos, certificaram que as suas experiências formativas e educativas representaram a fase colonial, a fase de transição e o presente. O mais idoso e o mais jovem dos participantes foram entrevistados em casa, enquanto o participante de 36 anos foi entrevistado no seu gabinete, durante o seu tempo livre.

O ciclo de investigação em Santiago também incluiu investigação de arquivo. Passei cerca de dois meses em intensa pesquisa nos jornais locais e outros meios de comunicação nacional e governamental dos arquivos nacionais, dado que os registos e documentos oficiais do Estado são geralmente mantidos na sua cidade capital, Praia. Os parâmetros cronológicos de investigação incluíram os documentos governamentais que datam desde o período colonial, bem como, de forma sistemática, jornais e meios de comunicação social desde 1975 até ao presente. Os documentos e artigos referentes ao uso linguístico e às suas políticas, a dinâmica das aulas e as relações raciais, bem como as intersecções entre as três foram revistas, recolhidas, fotocopiadas e posteriormente analisadas através de padrões nacionais de discurso (GEE, 1991).

Depois de concluir este ciclo de investigação, em Santiago, viajei para a ilha de São Vicente, onde iniciei um novo ciclo de estabelecimento de contactos a nível local, para garantir o êxito do processo de pesquisa. Após reunião com dois professores veteranos, e tendo sido muito bem recebido por ambos, expliquei o objectivo da minha visita a São Vicente e os detalhes específicos do meu estudo. Os professores estavam bem conscientes dos recentes debates nacionais sobre a relação entre o crioulo e português e abraçaram este estudo como uma possibilidade



de contribuir para esses debates. Entretanto, ambos concordaram que as minhas observações presenciais nas aulas seriam bem acolhidas (duas vezes por semana durante um período de dois meses), sendo a participação nos grupos de discussão efectuadas de forma voluntária. Os estudantes que iniciaram o grupo de discussão participaram em todas as sessões. Tal como em Santiago, o processo de investigação em São Vicente decorreu de forma semelhante, tendo-me reunido com cada sala de aula participante em quatro ocasiões diferentes para sessões de grupo de discussão, num total de oito sessões de cerca de noventa minutos cada, abordando os mesmos temas. Todas as interacções nos grupos de discussão foram gravadas em sistema áudio, de modo a possibilitar uma transcrição fidedigna mais tarde. Para além destes grupos de discussão, entrevistei também cada professor, durante cerca de trinta minutos. Após a conclusão desses dois meses do período de investigação, iniciei os preparativos para continuar a última parte da pesquisa.

O último local de pesquisa foi a ilha da Brava, onde tive a oportunidade de estar com membros da minha família, enquanto prosseguia a minha investigação. Depois de passar por aquilo que parecia agora ser a minha rotina, ou seja, o processo de explicar o meu objectivo para me dirigir a outra ilha, requerendo a ajuda do director da escola secundária local, tive a oportunidade de ir até às infra-estruturas escolares e reunir-me informalmente com os professores. Após estes encontros, que inevitavelmente se transformaram em sessões de aprendizagem, segundo a boa índole dos residentes da ilha, dois professores mostraram-se particularmente interessados na minha pesquisa e, posteriormente, concordaram em participar. Ambos tinham sido docentes nessa escola durante quatro anos, pelo menos, sendo um nativo e o outro português. Depois de iniciado o processo, informaram os alunos que eu iria falar-lhes sobre a minha pesquisa, concedendo-me então autorização para apresentar a minha investigação às turmas participantes. Após a apresentação dos formulários necessários para o protocolo e permitir aos estudantes a consideração das suas possíveis participações na pesquisa, tive de aguardar até ao início da semana seguinte para verificar a possibilidade de continuar a investigação. A resposta positiva dos estudantes compeliu-me a iniciar imediatamente os preparativos para as minhas observações presenciais nas salas de aula, bem como a preparar-me para as sessões dos grupos de debate. Nesta ilha, devido à programação desta escola secundária, em particular, e ainda devido ao reduzido número de alunos neste nível só foi possível observar presencialmente um grupo de alunos (uma sala de aula) em duas diferentes disciplinas (História e Português). Nos dois meses seguintes, observei as aulas de História, duas vezes por semana, e as aulas de Português, também duas vezes por semana. Cada observação presencial tinha uma duração de cinquenta minutos. À semelhança do que foi efectuado noutras ilhas, a participação nos grupos de discussão era voluntária, e aqueles que iniciaram a sua participação



nestes grupos de debate continuaram até ao fim. Em suma, nesta ilha, houve um total de quatro sessões de debate, gravadas em sistema áudio, que duraram cerca de noventa minutos cada. Para além das análises presenciais na sala de aula e observações nas sessões do grupo de discussão, também foram conduzidas entrevistas de aproximadamente meia hora a cada um dos professores colaboradores.

Este processo de pesquisa teve por base de consulta inúmeros documentos legais, comunicações na imprensa e publicações académicas, bem como um total de 26 cassetes de áudio que tiveram de ser transcritas em crioulo, e posteriormente traduzidas para o inglês. Aquando da transcrição dessas cassetes, foi efectuada uma selecção escrupulosa, tendo cuidadosamente seleccionado discursos padrão, a forma como eles se encaixavam ou contradiziam o discurso sobre as línguas nacionais em geral e diglossia especificamente. Foi dedicada especial atenção à produção do discurso, uma vez que socialmente situava os participantes no que diz respeito às questões de classe bem como à sua identidade racial e às suas ligações com a língua.

A pesquisa gerou uma quantidade considerável de dados, tendo sido apenas utilizada uma parcela no que é aqui apresentado. Tentei consolidar alguns dos dados, bem como omitir o que se refere a outros temas (a questão racial, por exemplo). Tal como acontece com qualquer tipo de investigação, existem sempre lacunas, as quais, em retrospectiva, poderiam ter sido preenchidas ou áreas sobre as quais teria preferido ter tido a oportunidade para visitar o material. Para lá de todos os seus defeitos, eu sinceramente acredito que o mérito da própria investigação supera as deficiências, uma vez que, em primeiro lugar, este estudo ecoa as vozes dos próprios alunos, que muitas vezes são submetidos a condições sociolinguísticas opressivas, sem a possibilidade de serem ouvidos e, segundo, porque cria necessariamente um espaço onde pode ocorrer o diálogo.



INTRODUÇÃO

Tendo vivido a minha infância em Cabo Verde nos anos 70, quando se deu a independência, recordo-me perfeitamente de algumas mudanças sociopolíticas e comportamentais que aconteciam à minha volta. A contestação cultural ao regime colonial português tinha atingido o seu ápice, e a independência recém-adquirida parecia afastar muitas das inibições sociais relativas à afirmação da singularidade do cabo-verdiano. A combinação da supressão destas inibições com a afirmação simultânea do Estado e do povo em várias outras colónias africanas (particularmente, Guiné-Bissau), que deixavam de ser colónias europeias para ser Estados independentes, inicialmente parecia distanciar o novo Estado do império colonial português e de tudo o que estava associado ao colonialismo, incluindo a língua portuguesa. No entanto, com o passar do tempo, enquanto o trajecto político parecia engrenado na direcção de uma via socialista como derradeira libertação do povo do colonialismo e do imperialismo, a não standardização do crioulo cabo-verdiano e a dependência dos sistemas institucionais estabelecidos durante o período colonial fizeram com que o português continuasse a ser usado como língua oficial do Estado. O subsequente uso do português como língua de ensino no aparelho educativo do Estado prolongou, de facto, um processo de domínio cultural e opressão educativa, há muito iniciado na história do país.

O controlo português das ilhas e a simultânea subjugação de vários grupos étnicos africanos, transportados para as ilhas como escravos, garantiram que a produção cultural das ilhas fosse, a longo prazo, uma amálgama de influências culturais



das diferentes zonas do Atlântico. Foi a necessidade de comunicação entre o mestre e o escravo, no sentido de satisfazer as necessidades económicas e sociais do mestre, que originou uma língua de contacto simplificada que, com o passar dos séculos, se tornaria aquilo que hoje é considerado o crioulo cabo-verdiano.

Inicialmente muito utilizado pelas várias classes sociais do arquipélago, a necessidade e o uso bastante difundido do crioulo tornar-se-iam uma ameaça para o controlo hegemónico monárquico, e então a monarquia inicia a construção de escolas para a proliferação da cultura portuguesa através da utilização da língua dominante. A aplicação legal e cultural do uso do português nas instituições educativas, iniciada no século XIX, resultou por fim no aparecimento de uma classe de intelectuais que conseguiram manipular a língua do opressor, criando simultaneamente um estado de diglossia¹ através de uma reinscrição do crioulo como língua das massas, sem qualquer tipo de uniformidade ou regras linguísticas.

O uso do português nas instituições educativas debateu-se com fortes contestações culturais durante o período de pré-independência, quando os estudantes procuravam reafirmar a sua identidade cultural, através da rejeição activa de adesão ao mandato de língua institucional, adoptando o uso da língua nativa como meio de expressão social, política e cultural. A seguir à proclamação da independência, em Julho de 1975, houve um movimento para re-africanizar o programa das escolas da nação, de modo a que a educação reflectisse fielmente as lutas do povo contra o imperialismo e o colonialismo. Embora a influência do movimento fosse visível nos programas educativos e nas mudanças sociopolíticas, a língua oficial do país e de instrução continuou a ser o português.

Apesar das várias tentativas por parte de indivíduos ou grupos de criar um sistema ortográfico padrão aceitável, o crioulo continua a lutar para conseguir aceitação formal como língua *de jure* na esfera formal, mesmo sendo claramente a língua do discurso informal. A contínua utilização do português como única língua de ensino no aparelho educativo do Estado faz com que, no fim de contas, os que não têm acesso à linguística dominante suportem o fardo e paguem o preço da perpetuação de um sistema social inerentemente desigual e injusto.

¹ A diglossia reporta à condição linguística em que duas línguas são utilizadas simultaneamente dentro do mesmo espaço geográfico, embora uma goze do apoio formal do Estado criando, assim, relações de poder hierárquicas entre as duas línguas. Geralmente, a diglossia afecta não só as relações linguísticas de poder, mas também as experiências vividas daqueles que estão sujeitos a estas condições.



CAPÍTULO 1

COLONIALISMO E O HISTORIAL DA CONFIGURAÇÃO LINGUÍSTICA: EM BUSCA DO HIBRIDISMO PÓS-COLONIAL



A língua é uma componente de identidade fundamental e de natureza inevitavelmente política (GEE, 2003, WA THIONG'O, 1993, BOURDIEU, 1991). Em contextos neocolonialistas, o domínio contínuo da língua do colonizador sobre a língua nativa é estruturalmente justificado por um discurso que coloca a tecnologia, a economia e o desenvolvimento social intimamente ligados à superioridade técnica das línguas do colonizador. Assim, a integração na economia global é muitas vezes planeada de forma a depender da aceitação deste discurso justificativo (MACEDO, GOUNARI & DENDRINOS, 2003). Embora linguistas iluminados e alunos do ensino superior (WARDHAUGH, 1983; MACEDO, 1985, 2003; BOURDIEU, 1981; MAKONI, 2003; BAUGH, 2000) tenham alertado para a falácia da superioridade de um código em relação a outro, a natureza penetrante deste *ethos* de superioridade é aumentada de forma simbiótica através do funcionamento da economia global, daí a colonização cultural do Terceiro Mundo estar estrategicamente ligada à sua subjugação política e económica, mesmo estando esta subjugação eufemisticamente projectada como uma necessidade de participação na aldeia global (WA THIONG'O, 1993). Estes discursos dominantes tornaram-se então selectivamente apropriados e incorporados num esforço próprio para manter um sentido de identidade individual, nacional e étnico face a realidades contraditórias (CANAGARAJAH, 1993; FISHMAN, 1999).

A situação linguística do arquipélago de Cabo Verde é de diglossia. Embora tenha havido, imediatamente a seguir à independência, um movimento histórico para re-africanizar os programas educativos, particularmente os de História e Arte, estes esforços não foram alargados ao reconhecimento do crioulo como língua oficial do país. De facto, toda a população fala crioulo no quotidiano, mas o português continua a ser a língua dos discursos oficiais. Visto a aprendizagem do português ser regida pelo êxito educativo formal de cada um e complementada pela posição social e capital cultural, a competência comunicativa na língua do colonizador está inevitavelmente estruturada como uma espécie de porta que garante e/ou recusa o poder social e político.

Como referido anteriormente, os estudos linguísticos disponíveis no contexto cabo-verdiano são mínimos. O estudo mais extenso, comissionado e publicado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, foi conduzido pelo linguista Donald Macedo (1985). Este trabalho faz uma comparação estrutural entre o crioulo cabo-verdiano e o português e reitera, por fim, uma posição defendida por muitos linguistas concretamente especializados nas relações entre crioulos e as suas línguas derivativas: que o crioulo é uma língua autónoma com características distintas da língua do colonizador. Macedo afirma que o estado da relação entre o crioulo e o português reflecte a dinâmica do poder diferencial a nível social e político, e que a inferioridade linguística de um código em relação a outro não é inata. Embora reconheça a problemática de um sistema ortográfico em Cabo Verde, devido às variações



fonéticas do arquipélago, afirma mais à frente que mesmo a escolha de um sistema de representação de grafemas é política. Num cômputo geral, este estudo consegue demonstrar conclusivamente o absurdo de um debate sobre a superioridade de um código em relação a outro.

Bilinguismo ou Diglossia (DUARTE, 1998), alarga a nossa compreensão sobre as relações linguísticas em Cabo Verde, disponibilizando uma visão superficial do desenvolvimento sócio-histórico da diglossia nesse contexto. Embora não defenda a erradicação do uso do português em Cabo Verde, Duarte coloca a língua do colonizador numa dualidade entre opressor/oprimido, com efeitos nocivos para o oprimido, particularmente nos primeiros anos do processo educativo. Conclui que “só os que não estão familiarizados com a realidade cabo-verdiana poderão não compreender a dissociação entre a escola e a comunidade, dissociação esta provocada pelo facto de não se falar a mesma língua”. (p.275).

Numa observação algo ambígua que causa alguma perplexidade, refere também que, contrariamente às principais posições ideológicas do texto, “na verdade, o português é usado sem complexos de colonização, visto que, em última análise, não é a língua que coloniza, mas sim as ideias por ela difundidas” (p.143). Esta observação pressupõe uma dicotomia artificial entre o falante de uma língua colonizada/colonizadora e a sua identidade.

Defendendo uma condição de bilinguismo em Cabo Verde (em oposição à diglossia), como forma de validar as experiências da “grande maioria” da população, Duarte observa que mesmo usando o crioulo no processo educativo, o português não seria posto de parte, visto que:

... continuaríamos a necessitar de recorrer a um instrumento de comunicação com o exterior, para que pudéssemos sair do círculo estreito da nossa insularidade. É por isso que (...) o português está chamado a desempenhar entre nós, tanto agora como no futuro, o papel de instrumento de comunicação com exterior... (p. 145).

Esta asserção volta a colocar o crioulo e os seus utilizadores em condição marginalizada. De facto, esta argumentação torna-se cíclica, na medida em que ao mesmo tempo que se desmistifica a suposta superioridade da língua do colonizador em relação à do colonizado, expandido assim os parâmetros de utilização da segunda, perpetua-se a noção de utilitarismo da primeira em certos domínios. Assim, o uso do crioulo torna-se, mais uma vez, selectivo e subordinado ao mito da “naturalidade” do uso das línguas europeias na comunicação com o exterior. É claro que este discurso não se limita às particularidades do contexto cabo-verdiano e é característico dos debates linguísticos e das condições que muitas ex-colónias enfrentam.



De facto, o discurso relativo à relação das línguas africanas com as línguas colonizadoras tem reflectido esta posição dicotómica. Por um lado, há os que estão a favor do uso das línguas dos colonizadores, quer como instrumento unificador (particularmente nos países com várias línguas nativas), quer como forma de comunicar com o mundo “exterior” (ACHEBE, 1975), por outro, há os que estão a favor da utilização e desenvolvimento das línguas nativas, como afirmação do direito de existência num espaço não colonial (WA THIONG’O, 1997). Ao passo que estes teóricos enveredam pelo aspecto social da língua, isto é, a língua é vista pela totalidade das interacções dentro de um espaço geográfico, Fanon (1952) vê o indivíduo como centro do problema linguístico.

Para Fanon (1952), a colonização é incorporada a nível individual, através de uma aproximação psicológica ao colonizador, o que implica violência física e emocional derivante da posição associada à língua do colonizador. Fanon, considera que isto é um processo relacional, que quanto mais os povos colonizados se tentavam aproximar linguisticamente da posição do colonizador, mais este se distanciaria dos nativos e que este processo colocaria, eventualmente, os povos colonizados num espaço ambíguo, na medida em que nem mesmo o domínio da língua seria suficiente para lhe permitir entrar no círculo colonial. Fanon defende claramente esta posição ao afirmar que:

Falar significa estar na posição de usar uma certa sintaxe, compreender a morfologia desta ou daquela língua, suportar o peso de uma civilização(...) O problema com que nos confrontamos é o seguinte: o negro das Antilhas será proporcionalmente branco, isto é, aproximar-se-á mais daquilo que é ser um verdadeiro ser humano ao estar na razão directa do seu superior de língua francesa(...) Todos os povos colonizados – por outras palavras, todos os povos que criaram um complexo de inferioridade na sua alma, devido à morte e enterro da sua originalidade cultural, local – confrontam-se, cara a cara, com a língua da nação civilizadora; isto é, com a cultura da pátria-mãe (p. 17-18).

O que aqui assume elevada importância é o facto de, para Fanon, isto ser parte de um processo psicológico que, embora individualmente sentido, era e com certeza continua a ser manifestado na vida quotidiana, através de manifestas acções e reacções. Na verdade, Fanon estava a entrar numa discussão já antiga, assumindo uma posição que lhe permitia tirar proveito de uma particular consciência nacionalista em crescendo na altura. Macey (2001) concorda com Fanon quanto à força influenciadora do movimento da negritude.



Tal como Fanon, também Wa Thiong'o (1997) expressa uma posição semelhante, embora debruçado sobre o aspecto social em vez do psicológico. Para o escritor queniano, a única forma de o escritor africano se exprimir verdadeiramente é através da erradicação da língua colonizadora como meio de expressão, visto reconhecer uma relação simbiótica entre as pessoas e as línguas indígenas. Refletindo sobre a sua infância e a colisão abrupta do seu Gikuyu nativo com o inglês, Wa Thiong'o recorda:

A língua, através de imagens e símbolos, deu-nos uma visão do mundo, mas ela tinha a sua beleza própria. A casa e o campo eram, na altura, a nossa pré-primária, mas o que é relevante para esta discussão é que a língua das nossas aulas da noite, a língua da nossa comunidade imediata e alargada e a língua do nosso trabalho nos campos era apenas uma... Depois fui para a escola, uma escola colonial, e esta harmonia foi quebrada. A língua da minha educação deixou de ser a língua da minha cultura... No Quênia, o inglês tornou-se mais que uma língua: era a língua, e todas as outras tinham de se curvar perante ela em sinal de respeito (p.435).

Wa Thiong'o reconhece aqui um processo da imposição colonial de opressão linguística como meio para outros fins. Vale a pena citá-lo até ao ponto em que conclui que:

A língua como meio de comunicação e a língua como cultura são, então, produto uma da outra. A comunicação cria cultura: a cultura é um meio de comunicação. A língua transporta cultura e a cultura transporta, principalmente através da tradição oral e da literatura, todos os valores através dos quais nos conhecemos e descobrimos o nosso lugar no mundo... O colonialismo impôs o seu controlo da produção social de riqueza, através da conquista militar e subsequente ditadura política, mas a sua principal área de domínio foi o universo mental dos povos colonizados... O domínio da língua de um povo, pelas línguas das nações colonizadoras, foi crucial para o domínio do universo mental dos povos colonizados (p.439).

Wa Thiong'o reflecte aqui sobre um processo psicológico, estruturado a partir do aparelho de Estado que, em última análise, dá forma à experiência da população. Neste caso, a própria construção e representação do mundo é dominada e controlada pela língua colonizadora. É, sem dúvida, a esta tensão entre a língua colonizadora e a colonizada que Pierre Bourdieu (1991) se refere quando considera que:



Para que um modo de expressão (uma língua em particular no caso do bilinguismo, um uso particular da língua no caso de uma sociedade dividida em classes) se imponha como legítimo, o mercado linguístico tem de ser unificado e os diferentes dialectos (de classes, regiões ou grupos étnicos) devem ser comparados com a língua legítima ou o seu uso. A integração numa comunidade linguística única, que é fruto do domínio político interminavelmente reproduzido pelas instituições, capaz de impor o reconhecimento universal da língua dominante, é a condição necessária para o estabelecimento de relações de domínio linguístico. (p. 45)

De certo modo, estes teóricos estão a assumir posições similares, embora focando aspectos diferentes. Enquanto Wa Thiong'o se preocupa com o indivíduo e com a violência psicológica e emocional que a colonização linguística acarreta, Bourdieu foca-se no aparelho de Estado e no processo através do qual a colonização linguística é imposta ao indivíduo. Como em qualquer outra questão relativa às relações coloniais, existem posições contraditórias. A oposição mais directa a Wa Thiong'o parece ser a de Chinua Achebe e dos que partilham da sua opinião.

Em oposição a Wa Thiong'o, Achebe (1975) vê a imposição e a utilização da língua colonial como libertadora em vários aspectos. Embora admitindo, ligeiramente, que a língua do colonizador era imposta, decididamente não se sente colonizado em sentido algum pela *língua nacional*, e até defende existir uma particular harmonia e eficácia no seu uso. A principal posição de Achebe é o reconhecimento da língua colonizadora como uma herança deixada pelo colonizador, herança esta capaz de unificar o povo, subordinando as diferentes línguas locais à língua dominante. Para Achebe, a própria construção das identidades políticas da nação está ligada à presença colonial e à língua colonial. Achebe (1975) afirma que:

Ainda assim, a verdade é que a Nigéria foi criada pelos ingleses, para seu próprio benefício. Mas sejamos justos: o colonialismo em África destruiu muita coisa, no entanto, criou unidades políticas em locais onde antes apenas existiam unidades pequenas e dispersas. A Nigéria tinha centenas de comunidades autónomas que variavam em tamanho desde o vasto império Fulani a Norte, fundado por Usman dan Fodio, a pequenas vilas a Este. Hoje, é um país... Actualmente, não existem muitos países em África onde se possa abolir a língua dos antigos poderes coloniais e manter a facilidade de comunicação mútua (p.429).

De facto, a compreensão de Achebe sobre o processo de colonização linguística é filtrada através de uma espécie de controlo hegemónico, onde o uso da língua colonial é visto como consequência natural da exposição a esta língua. Este



processo de acomodação não tem em conta qualquer tipo de dissonância psicológica como a vivida por Wa Thiong'o. Achebe alterna entre os iminentes ajustes estruturais à língua dominante (através do escritor colonial) e a "harmonia" criada por este processo de controlo hegemónico (a alternativa lógica). Ele conclui que:

O preço que uma língua mundial tem de estar preparada para pagar é a submissão a vários tipos de utilização... Foi-me dada esta língua e tenciono usá-la. No entanto, espero que haja sempre homens, como o falecido Chief Fagunwa, que optarão por escrever na sua língua nativa e assegurar que a nossa literatura étnica floresça, lado a lado, com as literaturas nacionais. Para os que de entre nós optem pelo inglês, há muito trabalho e entusiasmo pela frente (p.433).

De uma perspectiva histórica, uma das situações de colonialismo mais insidiosas é a forma como a ideologia colonial, encoberta por uma ideologia de supremacia branca, funcionou ao longo do tempo para mistificar a verdadeira natureza da dominação linguística e da opressão, mesmo perante aqueles que de outra forma defenderiam o nacionalismo como meio de libertação. Certamente que como figura literária Achebe tem um grande impacto na visão política, mas outros com papéis mais políticos foram também cúmplices da perpetuação das injustiças dos nossos dias, associadas à falta de compreensão (consciente ou não) da natureza política da língua. Em resposta a um inquérito sobre a apropriação do francês como meio legítimo de expressão, o ex-presidente senegalês Leopold Senghor referiu:

Nós exprimimo-nos em francês, porque o francês possui carácter universal e a nossa mensagem é também dirigida a franceses e outros. Nas nossas línguas [isto é, línguas africanas], o halo que rodeia as palavras é por natureza um halo de destruição e sangue; o francês lança milhares de raios, como diamantes. (como citado em Fanon, 1952)

Esta mensagem ganha eco nas posições ideológicas daqueles que, como Senghor (por exemplo, Achebe), subscrevem a "naturalidade" do uso das línguas europeias como meio de expressão. Senghor não conseguiu usar a língua para destruir a natureza opressiva do colonialismo, mesmo estando ela mesma relacionada com a língua. É esta "naturalidade" que se torna dúvida a esses teóricos, que sugerem que as adaptações linguísticas, tanto a nível social como individual, carregam a marca da colonização e das relações sociais por ela instituídas. Roy-Campbell (2003) refere que estas relações ficam codificadas na lei e subsequentemente funcionam de modo a limitar o avanço social de vários grupos etnolinguísticos. Ela explica que:



Apesar das inquestionáveis provas de que o uso destas línguas estrangeiras tem um impacto negativo na aprendizagem escolar da maioria dos estudantes africanos, na maioria dos países africanos, as línguas estrangeiras continuam a ser as línguas dominantes na esfera educativa... Os que são considerados instruídos falam a língua do poder – inglês, francês ou português – enquanto que o conhecimento daqueles que não falam a língua do poder é desvalorizado... Na Namíbia, o inglês é a língua oficial, apesar de apenas ser falada por menos de um por cento da população (p.92).

De facto, o trabalho de Duarte (1998) procura abrir uma linha alternativa a estes extremos. Embora reconheça a capacidade do crioulo de descrever fielmente a realidade e a identidade cabo-verdiana, e reconheça as consequências prejudiciais das barreiras impostas pelo aparelho de Estado ao relegar o crioulo para uma condição subordinada, nega, simultaneamente, a possibilidade da utilização do crioulo no diálogo com o “mundo exterior”. O que aqui se torna evidente é que, pelo menos no caso destas ex-colónias africanas, nota-se uma ideologia contínua que vai da negação à afirmação selectiva, dependendo da esfera social utilizada.

Ao passo que estas posições teóricas cobrem uma ideologia contínua, estudos recentes, nomeadamente trabalhos académicos sobre o uso das línguas colonizadoras como meio de instrução na “periferia”, problematizaram a natureza contraditória da subjectividade criada pelas tentativas individuais e sociais de alinhar a dissonância imposta pelos interesses divergentes. *O Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom* (1993) de Suresh Canagarajah é exemplo deste movimento, que vai desde os estudos que focam as dimensões estruturais da colonização linguística em concreto às contradições vividas incorporadas na prática ao nível do indivíduo. Como o autor refere, o objectivo do documento “não é criar outra pedagogia de resistência, mas antes interrogar-se sobre os diferentes comportamentos que os estudantes revelam face à dominação – a consciência que deveria preceder e informar acerca de qualquer desenvolvimento de tais pedagogias – ” (p.2). Reflectindo sobre este tipo de comportamentos, Canagarajah sugere um padrão de ser contraditório que se encaixa na contestação, enquanto se apropria selectivamente de modos linguísticos dominantes numa estrutura que reconhece a complexidade de um posicionamento social num contexto de globalização.

Ao analisar estas contradições, na forma como são incorporadas na vida quotidiana dos estudantes, Canagarajah afasta-se das teorias estruturais de dominação que propõem um olhar estático sobre a colonização linguística, numa dualidade entre opressor/oprimido em actividade nos discursos com limitações óbvias. A sua estrutura capta a selectividade da resistência ao imperialismo linguístico, apesar desta resistência ser historicamente contextualizada numa oscilação entre a reali-



dade de globalização pragmática e a necessidade de manter um sentido étnico de identidade linguística.

Contrariamente ao estudo de Canagarajah, *The Role of English in Individual and Societal Development: A View From African Classrooms* de Cleghorn e Rollnicks (2002), é um ensaio teórico que procura definir as posições dos autores em relação às práticas na sala de aula, mas que acaba por se basear estrategicamente em reconhecidos estudos de vários contextos coloniais. Deste modo, o estudo fica preso às perspectivas macro teóricas que falham na contextualização da experiência vivida numa estrutura contraditória. Os autores alegam que, numa visão sociocultural da aprendizagem na qual “o uso da língua na sala de aula é então visto em termos da necessidade de comunicar, ou seja, com o objectivo de assegurar o acesso ao conhecimento e assim encorajar o desenvolvimento individual” (p.137). Baseando grande parte do seu estudo na Aquisição de uma Segunda Língua, os autores advogam a utilização estratégica de alternância de códigos, como sistema unificador no processo de comunicação, o que segundo o TESOL (Ensino do Inglês como Segunda Língua) quer dizer “identificar todo o potencial do código, trocando e categorizando as suas funções para ajudar os professores a usá-lo premeditadamente” (p.347).

Dado o seu propósito, o estudo posiciona-se socialmente nos debates sobre a língua na educação que são realizados em todas as ex-colónias africanas. Apercebendo-se desta ligação directa entre a teoria, a prática e a historicidade dos debates sobre a língua, os autores observam que:

O debate sobre a língua na educação tende a centrar-se na escolha da língua para a instrução inicial em países como o Quênia e a África do Sul, onde muitas comunidades etnolinguísticas e, por conseguinte, muitas línguas domésticas estão representadas... O inglês é o escolhido na maioria dos países africanos do Leste e do Sul, ao passo que o francês é a língua de escolha das ex-colónias francesas do Oeste africano (p.349).

Este estudo, embora muito problemático na sua totalidade, apoia-se bastante na teoria do SLA (Aprendizagem de uma Segunda Língua) (JOHNSON & SWAIN, 1997; CUMMINGS & CORSON, 1997), no conceito Vygotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1985) e passagens fronteiriças, (AIKENHEAD, 1999; COBEM, 1998). Cleghorn e Rollnick (2002) argumentam que nos locais onde a “Visão do Mundo” dos estudantes é marcadamente diferente da visão da comunidade escolar, a utilização da alternância de códigos pode abrir espaços de acção para passagens fronteiriças, alinhando o mundo cognitivo com o social.



O propósito global da troca de códigos é mediar e estimular a capacidade de passar da área da formação de aprendizagem colateral² para a criação de verdadeiros conceitos. Cleghorn e Rollnick (2002), abrangendo uma grande variedade de informações, começam por fazer uma breve “descrição” do debate sobre a língua na educação em África, seguida de uma discussão de duas questões macro teóricas conexas em “*culturally complex L2 situations*”, nomeadamente teorias socioculturais de aprendizagem e o conceito de passagens fronteiriças. Destas discussões, os autores partem para a troca de códigos, a qualidade e uso de materiais textuais e da política de língua e a formação do professor. O estudo torna-se dissimulado, pois, embora haja uma aparente defesa “progressiva” da utilização da troca de códigos como meio de transmissão de conhecimento na sala de aula, confiando assim na competência da língua nativa, o estudo funciona simultaneamente numa estrutura colonialista, pois estrutura todos os parâmetros do discurso. Em última análise, a troca de códigos é vista como ponte para algo maior no sentido global, em vez de questionar a necessidade do uso do inglês (ou das línguas europeias no geral), dadas as realidades sócio-históricas destes contextos.

Os aspectos problemáticos deste estudo em particular parecem estar presentes tanto na componente metodológica como nos seus suportes ideológicos e teóricos. A pesquisa estabelece, por exemplo, uma hierarquia linguística através da apresentação de uma relação simbiótica natural entre o desenvolvimento social e o uso do inglês. Os autores referem no resumo que “contextos relevantes de aprendizagem podem aumentar a motivação para aprender inglês, apoiando, por fim, o desenvolvimento social num contexto global mais alargado” (p.347).

Esta ligação entre o uso do inglês e o desenvolvimento social como um todo está ela mesma fundamentada numa ideologia de superioridade do inglês enquanto ferramenta comunicativa que faz, de certa forma, a ponte entre a cultura nativa e as culturas “exteriores” ou do “mundo” de forma mais natural que qualquer outra língua. Os autores continuam até afirmarem, ingenuamente, que “o inglês é a escolha da maioria dos países do Leste e Sul da África, ao passo que o francês é a língua escolhida pelas ex-colónias do Oeste africano” (p.349).

² JEGED, O.J. (1995) “A aprendizagem colateral e o paradigma eco-cultural no ensino da ciência e da matemática em África”. *Estudos do ensino da ciência*, 25, 127-137. O autor refere-se à aprendizagem colateral como manutenção de informação nova ou fragmentada de conhecimentos prévios, continuando, por isso, cognitivamente desintegrada.



Estes autores estão bem conscientes das realidades sociais destes países ao afirmarem que:

O inglês pode ser considerado uma língua estrangeira nas áreas rurais, visto não ser usado no ambiente imediato do indivíduo e as oportunidades de prática das capacidades receptivas através dos meios de comunicação serem escassas, devido à persistente pobreza e, por exemplo, à ausência de electricidade. Sob estas condições, os professores são muitas vezes a única fonte de inglês dos estudantes (p.351).

O reconhecimento da pouca importância do inglês em muitas áreas destes países parece contradizer a fundamentação lógica da necessidade de instituir o inglês como língua de instrução, embora estes autores acreditem que o inglês é o caminho para o “desenvolvimento social”. A própria ligação das condições rurais à ausência do inglês, parece consolidar as posições teóricas destes autores, embora esteja apoiada num *background* sócio-histórico que certamente questionaria as suas posições centrais.

Para além disso, esta perspectiva ideológica de naturalidade da existência de uma só língua dominante como expressão do desejo da população apoia-se numa tradição europeia histórica que vê o monolinguismo como norma, em vez de ver o multilinguismo como condição natural. Como outros autores constataram, em África o multilinguismo pode ser visto como norma e não como excepção (MAKONI, SMITHERMAN, BALL & SPEARS, 2003).

Postcoloniality and English: Exploring Language Policy and the Politics of Development in Tanzania (2002), de Frances Vavrus, divide-se entre as teorias estruturais deterministas e o total oposto de ver o agente como controlador absoluto do ambiente. A sua análise da política de língua educativa realça:

Os aspectos materiais da vida quotidiana da Tanzânia dos nossos dias, dando especial atenção ao uso do inglês e do swahili na vida escolar, às perspectivas dos professores sobre a educação e às vidas dos estudantes após a licenciatura. Estas condições materiais estão directamente relacionadas com as condições da economia nacional, bem como com as convicções do desenvolvimento da língua na Tanzânia pós-colonial.

Vavrus começa por expor os maiores desenvolvimentos na evolução da educação na Tanzânia, fazendo o contraste entre o uso extensivo do swahili na região, durante a época colonial, e a contínua política de confiança no swahili num nível primário, principalmente na escolaridade primária das massas sob a política



de Ujumaa³, ao passo que mantinha o inglês como língua de instrução nos níveis secundário e terciário. A autora nota que a maior política de reestruturação neoliberal durante os anos oitenta provocou uma mudança para uma economia privatizada e uma maior confiança no inglês como meio de comunicação ao nível da esfera educativa, com tendência para começar a instrução da língua inglesa bem mais cedo, nos níveis primários. A maior confiança no inglês como meio de instrução é manifesto na fraca prestação académica dos estudantes de todos os níveis, visto que, na prática, o swahili e as línguas locais são as línguas da região.

Vavrus afirma que, embora os estudantes tenham problemas a nível académico devido ao uso do inglês como língua de instrução (principalmente porque muitos professores não possuem um grande domínio do inglês), o aumento da dependência do inglês a nível nacional e a promoção das instituições educativas como centros exclusivos de inglês criou uma situação complexa onde a aprendizagem do inglês é vista, em última instância, como um processo de auto-desenvolvimento, que determina o futuro do Estado e, consequentemente, como um fim no processo de educação. É aqui que Vavrus começa a debater-se com teorias de desenvolvimento social concorrentes, particularmente com a teoria económica neoliberal do desenvolvimento do capital humano⁴ e com a escola de investigadores críticos (RODNEY, 1982; BOURDIEU, 1991; BOWLES E GINTIS, 1976) que contestam uma compreensão ingénua e simplista do desenvolvimento próprio como determinante da trajetória nacional, quando visto como independente das regras do sistema capitalista (ocidental) internacional. Para transgredir as fronteiras do discurso estruturadas por essas posições dicotómicas, Vavrus apoia-se na aproximação de Norton⁵ à formação de identidade para estudar o efeito das relações sociais, económicas e políticas na vida das pessoas. Esta estrutura permite a conceptualização da identidade como algo formado por estas forças, embora não determinado por elas; assim, coloca o indivíduo numa posição de relativa autonomia face a estas pressões.

³ Ujuma era um programa socialista de desenvolvimento, iniciado com Julius Nyerere, que se opunha às reformas económicas neoliberais ocidentais direccionadas para a privatização, para o desenvolvimento urbano e para a produção de artigos destinados à exportação. O principal objectivo do programa era o desenvolvimento rural de uma população que vivia essencialmente da produção agrícola.

⁴ O desenvolvimento do capital humano é uma teoria económica que afirma que o crescimento económico depende não só das estruturas físicas de um Estado, mas também do desenvolvimento simultâneo da saúde e da educação da força trabalhadora. O desenvolvimento nestas áreas assegura a maximização do capital não só em termos de anos de produção, mas também em termos de qualidade da produção.

⁵ Bonny Norton conceptualiza a noção de identidade como dinâmica e constituinte de um processo social que se alcança, em grande parte, através de uma visão imaginada do futuro de alguém no mundo.



As descobertas de Vavrus coincidem com os últimos estudos sobre a condição pós-colonial e o papel da língua (particularmente o inglês) como instrumento integral na formação de identidade, através da sua posição na construção dos conceitos de Norton de “relação com o mundo” e “possibilidades para o futuro”. A autora argumenta que:

“...a designação do inglês como língua oficial nas escolas secundárias da Tanzânia pode ser inconsistente com o estudo do bilinguismo e do desenvolvimento cognitivo, mas reflecte o contexto sociopolítico em que o inglês significa uma orientação para o futuro para indivíduos de um mundo transnacional.” (p.386).

O estudo sublinha a ideia de que a reestruturação económica criou um grande peso sobre a sociedade tanzaniana e tornou mais difícil o envio de crianças para instituições com fins lucrativos e, simultaneamente, criou uma maior ansiedade quanto à aprendizagem do inglês pelas crianças, visto esta língua alargar as perspectivas de emprego. Vavrus observa que é compreensível “a ênfase dada aos benefícios instrumentais da escolaridade no contexto do pós-colonialismo, onde as dificuldades económicas constroem a percepção das pessoas acerca dos benefícios da educação” (p.387).

Os esforços resultantes são, assim, representados nas salas de aula sob forma de tensões pedagógicas, resistência dos estudantes e penetrações culturais. Atendendo que os estilos pedagógicos variam quanto à base epistemológica e graus de opressão linguística, através do uso da L1 na instrução ou apenas como língua alvo (como exemplificado pelos professores no estudo), é óbvio que a política nacional que gere o uso da língua de instrução nas escolas públicas sofreu, de acordo com a história, uma mudança discursiva actualmente focada no maior uso do inglês como principal língua de instrução em todos os níveis educativos.

A maior utilização do inglês como meio de instrução, em oposição ao seu abandono em prol do swahili, é indicativa dos discursos nacionais enquadrados nas identidades individuais que vêem o domínio da língua colonial como permissiva de uma identificação transnacional com o “futuro imaginado”. Estas políticas nacionais estão a reforçar claramente a formação da identidade do ser internacional como um ser que controla este conhecimento específico. A cultura desta identidade também tem as suas contradições. A autora descobre que alguns estudantes, embora estejam completamente conscientes do legado colonial da língua inglesa e das particulares condições históricas sob as quais a língua mantém o domínio no contexto colonial, continuam presos à realidade material da ausência de material educativo na língua nativa e na promessa de emprego certo, através da ilusão do efeito “panaceia” do inglês (isto é, das línguas coloniais).



Estes estudos procuram situar as contradições da identidade pós-colonial na sua intersecção com a língua. Embora a pesquisa continue a progredir de posições extremas para posições mediadas, confirmando a acção e as limitações do indivíduo, ainda há muito por fazer para aprofundar o nosso conhecimento sobre o funcionamento da linguagem e a opressão linguística. A relação entre a língua e a classe é uma das áreas que necessitam de pesquisas mais aprofundadas. Como se pode perceber pela maior parte da investigação acima citada, embora os investigadores estejam conscientes da necessidade de lidar com aspectos relacionados com a classe nas pesquisas, este reconhecimento só se verifica no projecto metodológico dos estudos. Por outras palavras, embora refiram a diferença de classes no início do estudo, não é dada uma definição de classe em termos conclusivos (situação mais frequente que antecedentes socioeconómicos simplesmente não nomeados) e mais problemático ainda é a classe ser apresentada na análise como uma construção monolítica. A possibilidade de um indivíduo ocupar diferentes classes (WRIGHT, 1994) simplesmente não é referida. Os países com passado colonial, nos quais as recentes mudanças sociais e políticas liberalizaram a economia, tiveram um enorme crescimento económico na classe média, embora este crescimento não tenha mudado necessariamente a composição estrutural da classe a nível político e social. Assim, uma pessoa pode encontrar-se na situação económica da classe média vivendo a realidade política e social da classe trabalhadora.

Também problemática é a noção de raça. A miscigenação de pessoas no arquipélago cabo-verdiano, que se seguiu ao estabelecimento de população nas ilhas e ao tráfico de escravos, criou um povo de variadas ascendências e uma sociedade apoiada na origem racial. Devido à separação geográfica das ilhas e ao domínio do tráfico de escravos em certos pontos, as atitudes linguísticas estão muitas vezes relacionadas com atributos fenotípicos. Como tal, os estudos da língua devem envolver a investigação do elemento racial, como se percebe nesse contexto. No caso de Cabo Verde, a relação entre língua, classe, raça e a percepção de raça e cor continuam a ter importância vital na desconstrução das relações de poder que, no fim de contas, funcionam como opressoras da maioria da população.

Uma força maior na condução deste estudo é a consciência da natureza injusta das exigências linguísticas que a sociedade cabo-verdiana enfrenta face às experiências quotidianas da esmagadora maioria da população (MACEDO, 1985; DUARTE, 1998). Esta investigação situa-se num paradigma multi-dimensional, que não só comprova as condições estruturais que afectam o uso da língua e as experiências (BOURDIEU, 1991), mas também a actividade individual e a negociação (CANAGARAJAH, 1993). A língua é considerada como sendo de natureza intensamente política e ligada às relações de poder social e político do seu contexto de uso.



CAPÍTULO 2

POLÍTICA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PARÂMEROS DE CONSTRANGIMENTO



Em termos políticos, a língua oficial de Cabo Verde é, e foi durante grande parte da sua história, o português. No entanto, a situação legal da língua tem de ser contextualizada a nível social e histórico, numa dinâmica que leve em conta a subordinação das outras línguas que contribuíram para a formação do crioulo, e cujas histórias foram tão reprimidas que foram “virtualmente” apagadas do passado vivido. Numa das mais conhecidas obras sobre o crioulo cabo-verdiano, talvez Lopes da Silva (1957), num contexto colonial, esteja a basear-se na sua própria “história apagada”, quando refere, relativamente à influência linguística das línguas africanas que:

Nunca encontrei qualquer indício linguístico que me tenha sido imposto como tendo de ser necessariamente derivado de um substrato africano. Só no léxico se nota a ocorrência de vocabulário que, como disse anteriormente, atribuo a uma origem africana, na impossibilidade de o encontrar no léxico português, mesmo do arcaico ou da fase média da vida do idioma. Contudo, mesmo esta contribuição de vocabulário é tão mínima, quando comparada com a origem monárquica de quase todo o tesouro lexical do crioulo, que em minha opinião não tem relevância significativa, no que diz respeito ao subjacente influxo não românico (p.39).

Parece notório que existe um conhecimento da “ocorrência de vocabulário” de um substrato africano, visto ele continuar até afirmar:

Na fonologia, como já referi anteriormente e vamos ter a oportunidade de observar nas respectivas secções, não há nada, em minha opinião, que não se encaixe perfeitamente nas tendências gerais da monarquia portuguesa; O sistema morfológico cabo-verdiano apoia-se totalmente no sistema português, embora obviamente simplificado, sem dúvida alguma, mas esta simplificação não traz nada de especial se considerarmos que o mesmo aconteceu com o português em relação ao latim... Quanto à sintaxe, também acredito que ninguém pode falar categoricamente de uma função de substrato em referência a outra construção que ou sobreviveu dos tipos sintáticos do arcaico ou da fase média da língua, ou representa a conveniência do indivíduo falante em recorrer à sua ajuda e que provavelmente teria a mesma expressão se o substrato fosse, por exemplo, europeu (p.41).

Esta marginalização da influência linguística africana no crioulo só pode ser apropriadamente contextualizada se tivermos em conta que o historiador António Carreira (1983) notou a presença de pelo menos 27 grupos etnolinguísticos diferentes no arquipélago após a chegada dos portugueses, levantando a questão de qual seria o “crioulo” que Lopes da Silva (1957) utilizou como referência para a



sua representação monolítica. A escravização de africanos e a consequente estruturação de uma sociedade baseada na hierarquia racial garantiram que as relações de poder favoreciam a dominação dos povos africanos pelos europeus e, juntamente com esta dominação, o fundamento de uma língua cujo apoio lexical seria construído à volta da língua dominante, embora possuindo algumas características estruturais das línguas subordinadas. É de louvar que Lopes da Silva (1957), mesmo encontrando apenas “ocorrências ocasionais” de importações de vocabulário de um substrato africano, reconheça que o crioulo cabo-verdiano resultou de “uma fase bilingue inicial seguida, pouco tempo depois, por outra em que o africano teria assimilado e simplificado a estrutura gramatical do português” (p. 42). O desenvolvimento do crioulo a partir da “união” destas línguas, por um lado o português, e por outro as várias línguas africanas, era e continua a ser um processo dinâmico, na medida em que o crioulo coexiste num clima de tensão com o código oficial do Estado, o português. Duarte (1998) refere quanto a esta tensão:

Tendo feito um longo percurso de quatro séculos ao fim dos quais se tornara a língua de todos os cabo-verdianos, quer fossem escravos quer forros ou descendentes de colonos europeus, na segunda metade do séc. XIX, com a institucionalização da escola, o crioulo teve de se defrontar com o português que se afirmava como língua escrita na sociedade de classes que despontava. Até hoje, continua a resistir aos malefícios que lhe acarreta o estatuto privilegiado que tem o português na sociedade cabo-verdiana, nomeadamente devido à invasão das suas estruturas pela língua exclusiva da escola, que continua a ser o português (p.17).

Esta tensão entre o código oficial e o código realmente praticado passou por mudanças históricas precedentes à institucionalização do ensino. Em meados do séc. XIX, o uso do crioulo alastrava-se às diferentes classes da então colónia de Portugal. A conveniência de comunicar sem controlos veiculares do cumprimento da língua colonial, assegurou que de facto, o crioulo fosse incontestado. O fim da escravatura (BO nº 12 de 1869) na colónia deu início ao verdadeiro período colonial e, com ele, à institucionalização do ensino e à adesão à política dos “assimilados” (HAMILTON, 1991). A língua tinha um papel fundamental na institucionalização desta política, visto ser através da instituição do ensino que a política seria perpetuada.

Hamilton (1991) refere que esta política que “permitia que relativamente poucos africanos, embora socialmente e politicamente significativos, se tornassem portugueses negros, baseava-se, acima de tudo, na capacidade dos ‘nativos’ falarem, lerem e escreverem na língua do colonizador” (p.1). Duarte (1998) confirma esta mudança histórica quando refere que o português “só começou a ser usado



sistematicamente, e por muitos intelectuais, com a abertura do Seminário-Liceu [1866]" (p. 127).

A imposição do português no sistema educativo e a criação de uma "classe intelectual" originaram uma vincada distinção social entre os que eram capazes de manipular a língua do colonizador e a maioria das massas que não tinham a possibilidade de usufruir da educação. Ao passo que esta distinção social era criada e solidificada pelos poucos que conseguiam utilizar a rudimentar mas preciosa educação disponível em Cabo Verde, e assim viajavam para a metrópole para continuar a sua formação, a contestação linguística contra o sistema colonial português acontecia numa base informal através da contínua utilização informal do crioulo nas escolas e igrejas, apesar da aplicação de sanções contra os injuriosos. A contestação linguística ganharia carácter formal durante a revolução e particularmente durante os anos que precederam a independência nacional. Referindo-se a este processo de contestação linguística à língua portuguesa e ao regime colonial, Duarte (1998) assinala:

... em todos os tempos os alunos dos liceus em Cabo Verde se opuseram ao português. No apogeu do colonialismo, o português nunca foi falado pelos alunos do liceu do Mindelo, nem sequer nos corredores ou nos pátios durante os recreios. Todas as proibições feitas pelos professores, mesmo quando prosseguiam preocupações de ordem puramente pedagógica, revelaram-se vãs. Claro que esta resistência não era totalmente consciente, mas ela é de todos os modos, um índice de identidade cultural, na medida em que esses alunos sabiam falar o português. Não o falavam porque não o sentiam como a sua língua. Só por volta de 1973-74 a resistência ao português se tornou um elemento consciente de reivindicação cultural e, portanto, uma forma de luta política (...) Durante a luta de libertação levada a cabo por cabo-verdianos e guineenses, o crioulo foi, pode-se dizer, a língua da luta (p.128-129).

Já em 1970, Amílcar Cabral, enquanto discursava na Universidade de Syracuse sobre a liberdade nacional e a cultura, antecipou-se a Duarte (1998), quando afirmou:

O estudo da história das lutas pela independência nacional demonstra que, geralmente, estas lutas são precedidas de um aumento da expressão cultural, progressivamente consolidada numa tentativa bem ou mal sucedida de afirmar a personalidade cultural das pessoas dominadas, como meio de negação da cultura do opressor (p.43).



Embora o uso do crioulo como meio de contestação ao regime colonial se cristalizasse nos anos precedentes à independência nacional, a própria independência não trouxe a oficialização da língua das massas, apesar dos esforços no sentido de “re-africanizar” o programa curricular das escolas (FREIRE, 1974). De facto, o português continua a ser usado em todas as instituições de ensino e governamentais até ao momento actual. Manuel Veiga, o actual ministro da Cultura, assinala esta relação desigual quando refere:

Não há bilinguismo, de facto, porque em Cabo Verde, a língua de prestígio é o português, tanto para os escritores, jornalistas, letrados, intelectuais, como para o povo do campo. O crioulo é relegado para o segundo plano mas a língua é o elemento mais importante de uma cultura, bem mais do que a música ou a literatura.”
(A Semana, 26 de Março de 1999).

O uso do português a nível oficial não desencorajou por si só as tentativas de normalizar o crioulo e de lhe dar o reconhecimento de língua oficial do Estado. Sem contar com a utilização do crioulo pelas figuras literárias cabo-verdianas (por ex. Tavares e Frusoni), ao longo do contexto colonial e num passado recente (VARELA, 1997; BARBOSA, 2004; VEIGA, 1982); os esforços individuais pela normalização começaram em 1885, com os esforços de António de Paula Brito em *Apontamentos para a gramática do crioulo que se fala na ilha de Santiago de Cabo Verde*. Publicado cerca de trinta anos após a sua morte, *Léxico do Dialecto Crioulo*, de Napoleão Fernandes, deu seguimento ao trabalho de Baltasar Lopes da Silva, intitulado *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, publicado em 1957. A este grupo de contribuidores para o processo de normalização e melhor percepção da situação linguística do crioulo cabo-verdiano, juntam-se os trabalhos de Donaldso Macedo (1985), Marlyse Baptista (1992), Dulce Duarte (1998) e os diversos trabalhos, incluindo o primeiro romance escrito integralmente em crioulo, de Manuel Veiga (1982, 1987, 2005). Alguns destes esforços individuais para a normalização e, mais tarde, para a oficialização, aconteceram em simultâneo com projectos organizados que tinham os mesmos objectivos.

O Colóquio de Mindelo, em 1979, tinha como objectivo organizacional desenvolver um sistema alfabético aceitável. No entanto, reacções negativas à reestruturação do alfabeto provaram ser uma barreira demasiado difícil de superar. A adesão do Colóquio a uma visão do crioulo cabo-verdiano como nada mais que uma variante dialectal do português levou à proposta de um sistema ortográfico baseado na etimologia de cada palavra, provocando fortes reacções dos que preferiam não sistematizar a ortografia através de uma aproximação ao português *standard*. O subsequente trabalho linguístico (MACEDO, 1985; DUARTE, 1998; VEIGA, 2004),



confirmou os aspectos problemáticos de tal aproximação, visto que tal como Macedo (1985) assinala com precisão, “existem muitos itens lexicais no léxico cabo-verdiano com alta carga funcional, que não podem ser ligados à origem portuguesa, como por exemplo, *djongoto* (ajoelhar)” (p. 127)

The Capeverdean Language Project (1985), de Macedo, um trabalho seminal sobre a estrutura do crioulo cabo-verdiano, alarga as fronteiras da investigação linguística da altura. Contextualizando a situação de Cabo Verde de então, em relação a uma política nacional de linguística, Macedo (1985) refere uma realidade que pode ter afectado negativamente as mudanças que recomenda, quando afirma:

A ambivalência de muitos políticos e educadores cabo-verdianos, no que respeita à política de língua na República de Cabo Verde, resultou numa enorme apatia na normalização da língua cabo-verdiana. Simultaneamente, usaram repetidamente a falta de uniformidade do cabo-verdiano para justificar as actuais políticas de uso do português como meio de instrução. Apoiam-se no facto de não haver capacidade para criar materiais didácticos na língua cabo-verdiana, na ausência de uma ortografia padrão e colocam muitas vezes a questão de qual o dialecto em que a ortografia se deveria basear. (p. 115-116).

Embora Macedo refira fielmente a negociação hegemónica e sócio-histórica no que diz respeito às políticas de língua, o seu projecto, embora certamente um dos trabalhos mais avançados sobre linguística cabo-verdiana até à data, também vê as estruturas linguísticas em termos de variação regional. Para além de analisar as estruturas linguísticas em termos de variação, o estudo de Macedo foi mais longe, não só propondo uma ortografia, mas desenvolvendo também um projecto-piloto no qual o material didáctico e os programas de ensino eram criados e testados para a aprendizagem do crioulo. Sobre este sistema ortográfico, Macedo (1985) refere:

O alfabeto cabo-verdiano proposto é, como referimos ao longo deste capítulo, um equilíbrio entre princípios fonemáticos e factores socioculturais. Este equilíbrio é um meio efectivo para alcançar uma ortografia prática com validade linguística e, ao mesmo tempo, aceite pela maioria das pessoas... a nossa ortografia proposta, espera conseguir o seguinte: A) alcançar a máxima uniformidade na representação dos grafemas da língua cabo-verdiana; e simultaneamente deve B) ser aceite pela maioria das pessoas. Estamos conscientes da abundância das variações dialectais discutidas na secção 2.0 e da competição que existe entre os diferentes dialectos de Cabo Verde (p.163).



Em 1993, o INAC (Instituto Nacional da Cultura) propôs a criação de uma equipa de especialistas, constituída por autores, professores e linguistas, para criar um alfabeto base, desenhado para eliminar os problemas encontrados no Colóquio de Mindelo, nomeadamente o excesso de dependência na fonologia e as descontinuidades entre a prática e o conhecimento. O resultado deste esforço do INAC foi que o parlamento, na sua sessão de 20 de Julho de 1998, adoptou a proposta do governo de um sistema alfabético designado por ALUPEC (Alfabeto Unificado Para a Escrita do Cabo-Verdiano). O sistema tinha 23 letras e quatro dígrafos. As principais diferenças relativamente aos anteriores tipos de escrita do crioulo baseados no latim, as quais utilizavam os grafemas do português *standard*, incluíam a eliminação do grafema “C” e a introdução do grafema “K”, para ocupar a função fonológica do grafema omitido. Para além disso, foram introduzidos os dígrafos “DJ”, “LH”, “NH”, e “TX”. A proposta adoptada deveria funcionar como teste durante cinco anos, período ao fim do qual se poderia tomar uma decisão sobre a viabilidade do sistema de codificação. No ano seguinte, o linguista Manuel Veiga assinaria que, para além do reconhecimento do sistema ALUPEC, era necessário:

... Em primeiro lugar, criar um grupo de acompanhamento que terá como tarefa, durante estes cinco anos, observar como a sociedade aceita ou rejeita o ALUPEC e anotar as críticas positivas e negativas. É preciso também levá-lo às escolas, aos professores e aos jornalistas – a todos os que escrevem, para que o conheçam e também o utilizem. Mas é preciso criar incentivos para que se utilize o ALUPEC... (A Semana, 26 de Março de 1999).

O reconhecimento oficial do ALUPEC como sistema alfabético viável, sofreu um recuo durante a revisão constitucional de 1999, quando os prolongados debates entre os dois maiores partidos políticos, o PAICV (Partido Africano para a Independência de Cabo Verde) e o MPD (Movimento Para a Democracia), provocaram a estagnação do movimento para oficializar o crioulo, através da rejeição de uma proposta de revisão constitucional para esse fim. Imagens das lutas entre estes partidos rivais nos meios de comunicação nacionais captaram as diferenças fundamentais entre as suas crenças partidárias em relação à fase de desenvolvimento em que o crioulo se encontrava. No dia 9 de Julho, *A Semana* revelou claramente estas diferenças fundamentais, quando referiu que:

O PAICV defende a oficialização do crioulo, em pé de igualdade com a língua portuguesa. Ao contrário do MpD, que deixa em aberto essa possibilidade, o PAICV entende que é chegada a hora de se avançar com a oficialização do crioulo, por entender que já não faz sentido a subalternização da língua cabo-verdiana em relação ao português. (p.3)



No dia 23 do mesmo mês, esse periódico reconhecia que:

Oficializar ou não o crioulo acabou por ser o primeiro momento de embate entre as duas principais bancadas, já que, embora todos os agentes parlamentares sejam neste momento a favor de uma maior dignificação da língua cabo-verdiana, coloca-se todavia o problema do prazo em que a sua oficialização deve ocorrer em paridade com o português. O PAICV entende que isso devia acontecer agora, enquanto o MpD mantém a sua proposta de criar condições para que essa oficialização venha a ocorrer a médio ou longo prazo. Para a defesa de tal tese contribuíram o primeiro-ministro Carlos Veiga e o ministro da Educação, José Luís Livramento, salientando o muito que ainda falta fazer para que o crioulo seja adoptado como língua oficial. Confirmada a tese da criação gradual das condições, ficou igualmente estabelecido no texto constitucional que todos os cidadãos passam a ter o direito e o dever de conhecer a sua língua materna, o cabo-verdiano. (p.5)

O debate nos meios de comunicação nacionais caracterizou o discurso, fundamentalmente, como um discurso no qual representantes da oposição, e particularmente do PAICV, acreditavam na viabilidade do uso do crioulo, nacional e internacionalmente, a par do português, ao passo que os membros do partido no poder, o MpD, advogavam o estudo contínuo e o maior desenvolvimento do crioulo, de modo a possibilitar a sua oficialização a “médio ou longo prazo”. Destas tentativas de oficializar o crioulo na revisão constitucional de 1999, houve um resultado duplo. Em primeiro lugar, houve um ganho colectivo, no sentido de que embora a língua não estivesse oficializada, havia a inclusão formal de uma cláusula na constituição que dava ao povo cabo-verdiano o direito de aprender a língua materna, o crioulo. Em segundo lugar, e talvez de igual importância, o reconhecimento nacional, mesmo que indirectamente, de que membros específicos do governo nacional viram isto como um assunto de desenvolvimento para o qual Cabo Verde tinha ainda de esperar tempo indeterminado. De facto, isto tornou-se um compromisso hegemónico que resultou no alívio da pressão política ao adiar debates imediatos. Considerando esta inclusão constitucional um “passo importante” para o movimento de oficialização, Manuel Veiga falou simultaneamente de uma luta contínua pela oficialização, ao admitir que:

Daí a razão que achamos que a oficialidade do crioulo ainda está em construção... Qualquer que venha a ser a conclusão desse debate foi um grande passo. Porque quando se discute o novo estatuto do crioulo ou da língua cabo-verdiana é porque se-lhe reconhece esse estatuto. E isto é um grande passo. (A Semana, 23 de Julho de 1999)



Enquanto decorriam os debates na Assembleia Nacional, as recomendações que tinham sido dadas ao Conselho de Ministros no ano anterior, nomeadamente aquelas que propunham a criação de estruturas sociais que seguissem a utilização do ALUPEC, a criação de comités para medir as reacções positivas e negativas ao sistema alfabético e a institucionalização de incentivos para escritores, professores e para a sociedade em geral pelo uso do sistema, foram virtualmente ignoradas. A frustração parecia caracterizar os comentários de Manuel Veiga, linguista e deputado do PAICV, quando em 2001, declarou que o projecto mais importante no campo da linguística, aprovado pelo governo da Segunda República (o reconhecimento do ALUPEC) acabou “destinado ao fracasso”. Na esperança de haver uma mudança de reacção da nova assembleia dominada pelo PAICV, advertiu, “Não podemos falar sempre da importância da nossa língua e não criar as condições necessárias para a validar com acções concretas” (A Semana, 10 de Agosto de 2001).

Nos dias 3 e 4 de Julho de 2002, o parlamento cabo-verdiano iniciou um fórum intitulado “*O Caminho para a Valorização da Língua Cabo-Verdiana: o Papel da Assembleia Nacional*”. O fórum foi presidido por dignitários do governo e figuras públicas, para debater a trajectória social da língua cabo-verdiana e a responsabilidade do governo nessa trajectória. Foi reconhecido no fórum que a valorização do crioulo no pós-independência tinha estado sempre subordinada às prioridades de outras áreas de desenvolvimento, e que só através dos esforços dos autores, dos artistas, dos tradicionalistas e dos investigadores linguísticos o crioulo conquistou o espaço de “língua nacional”. O fórum também observou que o verdadeiro bilinguismo era um fim desejado e que havia uma violação fundamental dos direitos das crianças ao não permitir que aprendessem a sua língua materna. O ALUPEC era considerado “social e económico”, em parte devido à facilidade associada a esta assimilação e sistematização. Outras duas determinações são de particular interesse. O fórum apresentou dados de inquéritos efectuados pelos participantes aplicados a 100 falantes das diversas variantes do crioulo, residentes na ilha de Santiago (todos eles tinham pelo menos o ensino secundário completo). 95% dos inquiridos achavam que o ensino do crioulo é útil e 5% não lhe viam muita utilidade. Dos inquiridos, 95% achavam que a língua cabo-verdiana deveria ser oficializada apesar dos altos custos que esta oficialização implicaria. A última, e talvez a mais peculiar descoberta da nossa investigação, é o fórum ter descoberto que “*a simples adopção de uma variante, pode constituir uma violência cultural*” para o falante. As recomendações oficiais do fórum foram:

- A necessidade de um maior empenho do Estado e da sociedade civil na promoção e desenvolvimento da língua cabo-verdiana.



- A introdução do ensino do crioulo, numa fase inicial no ISE¹ (Instituto Superior de Educação), no Instituto Pedagógico e no terceiro ciclo do ensino secundário com o objectivo de socializar as pessoas com a familiaridade do crioulo cabo-verdiano.
- A criação de um núcleo permanente de estudos do crioulo.
- A criação de um Instituto da Língua Cabo-Verdiana.
- A criação de um departamento da Língua Cabo-Verdiana no ISE.
- A promoção de um bilinguismo em Cabo Verde com o objectivo de combater a diglossia.
- O reconhecimento imediato da posição oficial do crioulo, através de uma revisão constitucional.
- O estabelecimento de quotas para a exibição de programas em crioulo nos principais meios de comunicação.
- A promoção das aulas de crioulo através de programas televisivos e programas nacionais de rádio.
- A necessidade de uma estratégia clara de afirmação do crioulo na diáspora cabo-verdiana.
- A atribuição de prémios no campo da literatura, dos meios de comunicação e da investigação.
- A necessidade de um maior planeamento da língua.
- A necessidade de uma maior difusão social dos trabalhos em crioulo e sobre o crioulo.

Em relação ao parlamento, o fórum recomendou:

- a) Que a Assembleia Nacional traduza para a lei todas as decisões constitucionais relativas à afirmação e à valorização da língua cabo-verdiana.
- b) Que a Assembleia Nacional trabalhe com o objectivo de estabelecer as condições necessárias para o reconhecimento oficial do crioulo.
- c) Que a Assembleia Nacional, durante a aprovação do orçamento, dê especial atenção às iniciativas de investigação, de promoção e de estimulação criativa da área da linguística do crioulo cabo-verdiano.

¹ Efectivamente, o ISE teve nos seus últimos anos o curso de Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses, que – com a extinção deste instituto, absorvido pela Uni-CV em 2008 – passou a estar inserido no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da universidade.



- d) Que a Assembleia Nacional estimule o exercício do bilinguismo oral e escrito nas sessões de planeamento, no funcionamento das comissões especializadas e nas viagens de grupos parlamentares.

Embora o Fórum Parlamentar, tendo em conta as suas recomendações, estivesse certamente a inclinar-se para a afirmação e oficialização, a resistência ao processo continuava a aparecer em diferentes sectores sociais, baseada principalmente na ortografia do ALUPEC e no “discurso das variantes” em geral. Numa carta aberta dirigida ao ministro da Cultura, publicada na página de opinião do *A Semana* do dia 24 de Outubro de 2004, a frustração de um leitor e a sua confiança no discurso das variantes é captada, enquanto menciona o ministro e os leitores nacionais:

... é legítimo que o senhor seja um acérrimo defensor do crioulo. Louvável que trabalhe neste sentido. Entretanto, por mais que nos apresente dados científicos para justificar a sua pressa¹, por mais que nos diga que Santiago tem mais de metade da população de Cabo Verde (esquecendo-se que dessa, boa parte tem como crioulo o de outras ilhas) para justificar as suas opções, não poderei concordar que pretenda impingir a todos os cabo-verdianos, o crioulo de Santiago como língua oficial e materna (...). A meu ver, o único crioulo que se poderá aceitar em Cabo Verde é aquele que independentemente de toda a fundamentação teórico-científica, seja ao fim e ao cabo uma simbiose perfeita e equilibrada dos crioulos de Barlavento e Sotavento numa participação qualitativa e não quantitativa de ambos, no crioulo de Cabo Verde. (p.15)

O célebre escritor cabo-verdiano Henrique Teixeira de Sousa, num artigo no *Terra Nova* em Dezembro de 2004, juntar-se-ia às muitas vozes que reflectiam sobre a questão da oficialização do crioulo. O distinguido autor apresentou claramente os seus pontos de vista à população ao observar que a oficialização proposta era, em sua opinião, “um salto no escuro com consequências complicadas” (p.3). Assinalando a futilidade da oficialização proposta, refere que:

¹ É importante referir que este leitor, tal como muitos outros em Cabo Verde, é totalmente contra uma revisão constitucional relativa à oficialização do crioulo. A percepção é de que o actual ministro da Cultura, ele próprio um experiente linguista, impôs a ortografia do ALUPEC à população, numa agenda política pessoal; ainda assim, isto deve ser contextualizado na natureza orgânica das reflexões de professores e estudantes que trabalham diariamente nas escolas, visto que tanto os professores como os estudantes mediam e por vezes opõem-se completamente ao uso do português nas salas de aula.



Se o crioulo for decretado língua oficial, será apenas um acto de doutoramento honoris causa porque o português continuaria ad aeternum a usar os galões de oficial, embora despromovido por decreto-lei. Não estou a ver os jornais do país serem escritos em crioulo, nem as notas e os ofícios das repartições públicas serem redigidos na língua di terra ou tera, conforme o papiar de cada ilha (...) Nós, os escritores lusófonos, como ficaremos continuando a usar o português? Poderão dizer-nos, "escrevam em crioulo". Qual dos crioulos, o de Santo Antão, o de Santiago ou o de Santa Luzia?(...) O português é o nosso sermo eruditus e o crioulo o nosso sermo vulgaris. Continuemos, pois, como estamos que estamos bem. (p.3)

No mesmo artigo, Teixeira de Sousa cita o mesmo Baltasar Lopes da Silva de há pouco, numa entrevista realizada em 1988 por *O Jornal* (em Lisboa) onde ele (Lopes da Silva) observava:

O tema do crioulo é muito complicado e não é para qualquer um. É evidente que o crioulo, como língua natural falada naturalmente, existe por si só, sem qualquer apelo. Mas enquanto língua literária, é dependente de duas pressuposições. Primeiro, não existe crioulo. Existem crioulos. Segundo, qual deveria ser o crioulo a assumir o papel de língua literária, no caso desta situação se verificar?

Referindo que a variante de Santiago "não tem um vocabulário suficientemente rico para exprimir todas as cargas emocionais de um texto literário, e muito menos concepções filosóficas", Teixeira de Sousa ficaria satisfeito por manter as actuais relações de poder linguístico do país.

Por volta de Janeiro de 2005, a *Visão News* dizia que, de acordo com o ministro da Cultura, "a oficialização da língua cabo-verdiana acontecerá antes do mês de Julho, em comemoração do 30º aniversário da independência nacional". Lamentando o facto de este passo ter de ser tomado à margem da Assembleia Nacional, visto que uma revisão constitucional não poderia ser legalmente consumada em menos de dez a doze meses antes das eleições nacionais, Veiga referiu que "não deveria haver problemas" em relação aos outros partidos presentes na Assembleia Nacional. No dia 7 de Julho, o Presidente da República de Cabo Verde, Pedro Verona Pires, declarou no Mindelo: "...Estamos a anunciar publicamente que chegou a altura do crioulo ocupar o seu espaço de língua oficial..." (A *Semana*, 8 de Julho de 2005). Enquanto o debate de oficialização continuava, realizou-se o XI Colóquio Internacional de Estudos Crioulos, organizado e realizado em Cabo Verde, de 31 de Outubro a 7 de Novembro de 2005.



Nos Estados Unidos, trabalhando lado a lado com os esforços governamentais em Cabo Verde, a maior força por detrás do processo de oficialização foi o Cape-Verdean Creole Institute, Inc. Fundado em Massachusetts, Boston, em 1996, a missão do instituto tem sido a promoção da língua cabo-verdiana, focando-se no:

Apoio activo pelo reconhecimento do crioulo cabo-verdiano como língua oficial na república de Cabo Verde, a implementação de uma ortografia standard (ALUPEC) e o desenvolvimento de programas curriculares cabo-verdianos bilingues, nos EUA e no estrangeiro².

O instituto do Crioulo, citando Manuel Veiga (2004) e reconhecendo a condição de diglossia de Cabo Verde, com o português como língua de poder nas instituições nacionais e no discurso formal, e o crioulo como língua da “cultura, da tradição, do imaginário colectivo, da família, da sociedade, da psicologia, da mentalidade, da história”, declarou que o país está necessitado de uma política linguística nacional que “tenha em igual consideração o contexto real no qual vivemos e a visão mundial que temos ou aspiramos ter”³. Advogando a necessidade das duas línguas numa relação de poder igualitária, o Cape-Verdean Creole Institute propõe uma política nacional/oficial, quer isto dizer, um investimento na transformação do português na língua nacional e a simultânea transformação do crioulo numa língua co-oficial. O instituto refere:

Em relação à progressiva transformação do crioulo em língua oficial, o que está planeado não é só a adopção de um decreto ou a publicação de um documento legal. A oficialização do crioulo significa que este tornar-se-á numa ferramenta capaz de ser utilizada na educação, na administração, nos assuntos legais, no parlamento, na comunicação social, em situações de soberania na literatura e em todas as situações de comunicação formais com o país e na diáspora. O instituto acredita que a criação desta condição exige um desenvolvimento sequencial, no qual há uma necessidade de “formular princípios, definir uma metodologia, criar estruturas, definir fases e determinar passos”⁴. Como princípios condutores para a criação de uma política de língua nacional, o instituto defende o realismo, o pragmatismo, a complementaridade, a descentralização e a integração. Estes passos sucessivos, nomeadamente o reconhecimento da realidade cabo-verdiana, a ar-

² <http://www.capeverdeancreoleinstitute.org> - consultado a 15.01.2006.

³ <http://www.capeverdeancreoleinstitute.org> - consultado a 15.01.2006.

⁴ <http://www.capeverdeancreoleinstitute.org> - consultado a 15.01.2006.



ticulação de um plano à volta desta realidade no momento oportuno, o desenvolvimento de uma “verdadeira” competência bilingue e descentralização final do português e consequente integração do crioulo, são vistos como os sistemas mais exequíveis para a reestruturação da actual condição de diglossia de Cabo Verde, para uma condição de total bilinguismo (p. 4).

Num esforço para destacar a estratégia do Cape-Verdean Creole Institute e de contextualizar apropriadamente o enorme trabalho feito por essa entidade no sentido de oficializar o crioulo, é importante referir que esta visão e estratégia passaram por um processo de enorme complexificação do seu desenvolvimento teórico, da simples advocacia à articulação de um plano minucioso, com uma estrutura teórica. De facto, hoje, a visão do instituto espelha a proposta apresentada pelo linguista Manuel Veiga (2004).

2.1 – DISCURSO DAS VARIANTES

Baseando-me nos dados que recolhi nesta investigação, sinto que um dos maiores obstáculos a ultrapassar no processo de oficialização do crioulo é aquilo que aqui denominamos “discurso das variantes”, que reflecte a forma como o crioulo ficou marcado na história, dentro e fora do arquipélago. Ao longo da história, os linguistas, os meios de comunicação e os autores, afirmaram que o crioulo era composto por dialectos e, por vezes, “variantes”. Lopes da Silva (1957), num dos seus primeiros e muito citado trabalho, *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, cria uma tipologia na qual considera que o crioulo cabo-verdiano é composto por dois grandes grupos, o de Barlavento e o de Sotavento. Apontando pelo menos 11 diferenças estruturais entre estas duas variantes, subdivide então estes dois grandes grupos em dois grupos mais pequenos. Refere que o grupo de Barlavento pode ser dividido em dois grupos mais pequenos: Santo Antão, São Vicente, Boa Vista e Sal; e o outro, apenas São Nicolau. Numa classificação similar, subdivide o crioulo de Sotavento em dois agrupamentos mais pequenos, um deles composto por Santiago, Fogo e Maio; e outro apenas por Brava. Lopes da Silva constrói uma distinção notável quando, ao referir-se a estas diferentes variedades, refere que por um lado:

Dos crioulos africanos, podemos considerar em termos brutos que o cabo-verdiano e o guineense formam, devido às suas afinidades, um grupo dialectológico



que existe principalmente entre o crioulo guineense e o crioulo de Sotavento. Este facto deve-se a motivos históricos e é explicado pela intervenção e importância do elemento cabo-verdiano na colonização e pacificação da Guiné portuguesa... Imagino que o crioulo falado na Guiné não seja fruto do contacto directo entre os indígenas e os portugueses, mas antes resultado do crioulo cabo-verdiano de Sotavento trazido pelos colonos do arquipélago e que, com o tempo, continuou a diversificar-se e a adquirir características autónomas através da influência das línguas nativas (p.31).

Contrastivamente, referindo-se à composição lexical do crioulo cabo-verdiano, refere mais à frente:

Efectivamente, deveríamos ter em conta que o léxico é muito permeável, e o facto de neste domínio a influência africana ser tão escassa (principalmente no Barlavento) é significativo, embora ache que temos de admitir uma fase bilingue inicial, na qual o elemento populacional, condutor do substrato, ultrapassou em muito os colonos e o colonizador colonial (p.39).

As observações literárias acima apresentadas não são apenas a observação das diferenças estruturais entre os autores relativamente às conceptualizações das duas maiores variantes, elas mesmas subdivididas em dois grupos mais pequenos, mas também a ligação dessas variedades a uma maior ou menor proximidade ao português em termos demográficos e linguísticos. Esta conceptualização do crioulo em termos de variantes, torna-se uma fixação longitudinal, e autores e investigadores continuam a fazer esta distinção.

Duarte (1998), referindo-se aos resultados do Colóquio do Mindelo de 1979, referiu que estas preocupações com as variantes eram, de facto, parte das deliberações a ter em consideração para o sistema alfabético. Referiu:

É interessante constatar a convergência de pontos de vista entre os filólogos e linguistas cabo-verdianos de gerações diferentes, quanto às vantagens linguísticas da variante de Santiago sobre as de Barlavento no que toca à correspondência entre a fonética e a fonologia da língua (p.194).

No seu próprio trabalho, embora não se debruce extensivamente sobre a variação da língua em Cabo Verde, relembra os linguistas das tensões quanto à condição sociolinguística da nação e da importância da aceitação social, ao afirmar que acima de tudo é necessário trabalhar:



...no que respeita ao consenso a que se deve chegar para se decidir por uma grafia que satisfaça todos os cabo-verdianos, tendo em conta a variedade dialéctica do crioulo (p.271).

Reflectindo, talvez, sobre a experiência “falhada” do colóquio do Mindelo, Duarte é cautelosa ao advertir para os efeitos de uma subestimação da variação regional em qualquer consideração de um sistema ortográfico.

Dos muitos esforços individuais no sentido da utilização e da oficialização do crioulo, nenhum deles foi tão intenso ou tão inflexível como o de Manuel Veiga, ministro da Cultura da República de Cabo Verde de Outubro de 2004 a Fevereiro de 2010. Com um doutoramento em Linguística na Universidade de Aix-Marseille, os pontos de vista gerais do Dr. Veiga sobre a relação entre o crioulo e o português podem ser constatados na página de abertura do seu trabalho *A Construção do Bilinguismo* (2004). Neste trabalho, refere:

Ninguém pode ignorar que tanto a língua portuguesa como o cabo-verdiano, embora de formas diferentes, incorporam a nossa história, informam a nossa cultura e moldam a nossa forma de estar no mundo. A afirmação e a valorização destas duas línguas, mais que uma responsabilidade cívica, é uma exigência cultural e uma necessidade ambiental (p.7).

Embora a aproximação de Manuel Veiga pretenda a valorização de ambas as línguas, refere que estas línguas ocupam espaços distintos na sociedade cabo-verdiana, com o crioulo a ocupar o “espaço da identidade”. Veiga (2004) refere que:

Qualquer que seja, porem, o estatuto adquirido ou conquistado pela língua portuguesa, aqui em Cabo Verde, há porém um espaço que, mesmo querendo, não pode preencher cabalmente. Trata-se do espaço identitário (p.72).

A valorização de ambas as línguas não mistifica a natureza das relações de poder linguísticas em Cabo Verde. Sobre esta relação, reconhece que:

... não é novidade para ninguém, em Cabo Verde, que a língua oficial e de prestígio, a língua do ensino e das situações formais de comunicação é o português. Quanto ao crioulo, apesar de ser a língua do quotidiano informal, língua nacional e materna, ele continua tendo um estatuto pouco prestigiante. E isto porque: não é uma língua oficial; possui um alfabeto e uma escrita pouco socializados; não é ensinado de forma sistemática nem tão-pouco constitui língua literária, suficientemente representativa. Na comunicação social, está quase ausente; na adminis-



tração, justiça, igrejas, parlamento... mantém uma presença oral esporádica. Se o português é convenientemente codificado e decodificado por uma pequena elite da nossa sociedade, o crioulo, por seu lado, é língua das massas, da comunidade, da família, do amor, da afectividade, da tradição, da simbologia ambiental, do quotidiano comunitário (p.100).

Segundo o autor, o fim da diglossia em Cabo Verde requer uma política linguística nacional que procure estabelecer uma relação complementar entre as línguas, através da transformação gradual do português de uma língua simplesmente oficial para a língua do discurso informal e, da mesma forma, o movimento do crioulo de uma língua do discurso informal para uma língua co-oficial. Veiga sublinha:

A oficialização do crioulo significa torná-lo capaz de exercer essa função no ensino (como matéria e como instrumento), na administração, nos diplomas legais, nas sessões parlamentares, nas comunicações com o País dos órgãos de soberania, nos mass-media, na literatura, enfim, em todas as situações formais de comunicação (p.107).

Linguisticamente, Veiga (2004) afasta o processo de oficialização de uma relação antagonista com o português, caracterizada pelo movimento cultural pré e pós-independência imediata, para uma relação de complementaridade, referindo que o rigoroso estudo de ambas eliminaria as instâncias de interferência linguística que muitas vezes dificultam a comunicação efectiva. Embora esta seja uma abordagem brilhante na criação de uma aliança estratégica com os puristas da língua em ambos os lados do debate, as variantes dialécticas continuam a ser uma forte componente da estrutura proposta. Ele propõe a orientação da standardização do crioulo em três frentes: uma frente NORTE/NORTE com base na variante de São Vicente, uma frente SUL/SUL com base na variante de Santiago e uma frente NORTE/SUL com base na variante com maior peso em termos “socioculturais, históricos, demográficos, linguísticos, académicos, literários” (p.114). Mais uma vez, a oficialização depende da aceitação social da noção de variantes em geral destas duas em concreto como bases de todo o processo. Embora haja motivos linguísticos, culturais e históricos para estas escolhas, elas devem passar o derradeiro teste da opinião pública, como referiu o Colóquio do Mindelo décadas atrás.

Uma análise do jornal nacional *A Semana*, de artigos relativos ao crioulo publicados ao longo dos anos 90 e inícios da primeira década do século XXI, descobriu que muitos desses artigos relativos à língua e ao uso da língua também lidavam, invariavelmente, com a noção de “variedade dialectal”. Embora alguns destes artigos fizessem referência ao trabalho de linguistas individuais, os contribuidores



variavam desde artistas e estudantes a autores influentes. Por exemplo, o linguista alemão Jurgen Lang, em entrevista ao *A Semana* sobre o seu novo dicionário e gramática do crioulo, baseando-se no crioulo de Santiago e justificando a escolha desta variante, refere:

Os contrastes são muito grandes entre, por exemplo, os crioulos de Santiago e Santo Antão. É impossível escrever uma gramática que abranja tudo. Teríamos de fazer muitas gramáticas. Forçosamente tivemos que eleger. Porquê Santiago? Há duas razões fundamentais – uma sociolinguística e outra de linguística pura. A sociolinguística é a seguinte: demograficamente, é o crioulo mais importante porque metade da população dos cabo-verdianos residentes está em Santiago, e se alguma variante do crioulo tem perspectivas de se converter, um dia, no padrão da língua nacional, é o crioulo de Santiago o que não exclui que haja contribuições das outras variantes. A razão científica: a ilha de Santiago foi a primeira a ser povoada pelos portugueses, e se pretendemos chegar a saber como se processou a crioulação nas ilhas, tem de se partir de Santiago (5 de Fevereiro de 1993).

Comentando a corrupção do português através da infiltração excessiva do léxico do crioulo nos trabalhos literários de base portuguesa, Henrique Teixeira de Sousa caracteriza este processo como “exageros que servem para cobrir a mediocridade com um manto simplesmente folclórico”. Concluindo que estes “exageros” tornam os textos inacessíveis em outros espaços lusófonos, Teixeira de Sousa problematiza estes usos, mesmo no espaço nacional, afirmando que “as diferenças entre as variantes dão-se, principalmente, entre as ilhas dos grupos de Barlavento e de Sotavento” (*A Semana*, 23 de Agosto de 1993, p.13). Esta observação seguiu-se de uma exploração da representação significativa de termos específicos das diferentes ilhas.

De forma idêntica, referindo-se à *Introdução à Gramática do Crioulo* (VEIGA, 1995), *A Semana* referiu como exemplo:

No mais recente trabalho sobre o crioulo toda a matéria coligida foi estudada e analisada em função da parte estrutural da gramática em curso. Parte-se de realizações estruturais na variante de Santiago e procura-se depois a forma como as mesmas se actualizam contrastivamente na variante de São Vicente e no português (p.13).

Dez anos mais tarde, o padrão implementado por Manuel Veiga em *A Construção do Bilinguismo* (2004) reitera o tema das variantes na sua proposta da



oficialização do crioulo, através de uma das seguintes duas formas, ambas com base fundamental na noção de variantes regionais.

Dos dados recolhidos nesta pesquisa, na nossa opinião o obstáculo maior para ultrapassar a diglossia em Cabo Verde é aquilo a que iremos chamar de “discurso das variantes”. Apesar de alguns indivíduos terem discordado da possibilidade, ou até mesmo do mérito da oficialização do crioulo, todos eles, de uma forma ou de outra, referiram o “discurso das variantes” como conceito chave na oficialização do crioulo em igualdade linguística com o português em Cabo Verde. Pessoas de fora de Santiago exprimiram relutância em considerar a oficialização do crioulo, quando perceberam que o processo implicaria a oficialização de uma variante específica do crioulo, subordinando assim as outras variantes a esta. Alguns exprimiram uma desobediência categórica ao processo de oficialização, caso este implicasse a alteração da sua própria variante. Nidy, habitante da ilha de São Vicente que tem o 11º ano de escolaridade, expressa esta hostilidade na nossa entrevista final, quando observa:

*Nidy - Y ten ote koza...se es ben ofisializá Kriole...ke Kriole é ese...de kada ilia...
kada ilia ta feká ta falá se ilia? Mi un koza ke nunka N ta bá fazê e prendê fala
Kriole de Praia...
Landi - Sin ome!*

Nidy não considerava a possibilidade de oficializar o crioulo noutra formato, a não ser o da subordinação invariável de todas as variantes a uma que ela assumia como sendo a variante de Santiago. De facto, para ela a oficialização do crioulo significava que ela teria de começar a modificar a sua produção linguística. Outros membros deste grupo de foco sentiam uma apreensão similar, como comprova o seguinte diálogo:

*Dira - 'Ne prekonseite nen nada má...N ta otxá ke Kriole de São Visente é mute
mas fasil...pa falá y pa skrevê y txeu jente ten...mi já N bá pa otes ilia N sabe
opinião de jente de otes ilia y es tanbe es ta otxá...*

*Nidy - El é fasil e pa nos é ke ta li...má spia un pesoa é ke ta ben de fora...kual é
Kriole ke el ta ben prendê...ne Kriole de Praia?*

Mira - Sin má abo imaginá bo ta falá Kriole de Praia?

*Nidy - Mesmu sabendu ke nos Kriole é mas intendide pa un Português du ke kes
ote Kriole...agóra min N ta dzê ke nu kaze es pol ofisialmente na skrita é un so...*



agora kada ilia ta spresá konforme é se natureza...N ka ta dzê ke es ta ben adotá Kriole de Praia pa no ben fala-l tanbe purke el 'ne nos lingua el ne nos manera... klare ke no ka ta ben falá-l...

(17/Fevereiro/2005)

Mais uma vez, as pessoas debatem o maior ou menor mérito de uma variante sobre outra. As discussões encaixam-se numa estrutura de imposição/resistência e maior ou menor adequação às variantes específicas. Da mesma forma, Vanda, também na nossa entrevista final, considerava o tema da variante fundamental em qualquer tentativa de oficializar o crioulo:

Vanda - No ten probléma de kual da kes Kriole é kes ta xkulhi...podê ser kel de Praia podê ser kel de São Visente...n'ton kada un ta pexá pa sê lode...kel ta kemesá loge kel problema de kal da kes lingua...má se pur izenple es ofisializá kel de Praia...nos de São Visente no ka sabê skreve-l...no ka sabê falá kel Kriole de Praia...N'ton já tude ilia de Kabe Verde tinha ke falá é kel Kriole de Praia...kel lá ta ten un bon bokade de problema...y kada ilia n'ton tinha ke ofisializá se lingua.

(04/Fevereiro/2005)

À exceção de um estudante, um dos grupos de foco da ilha de São Vicente estava totalmente contra a oficialização do crioulo. Ao passo que a maioria se apoiava no discurso das variantes como principal razão para rejeitar o processo de oficialização, Rosi afirma que a possibilidade de ler e escrever em crioulo, não só é plausível como desejável. Ela compara a aprendizagem do crioulo com a aprendizagem do português, inglês e francês, quando afirma:

Rosi - Mi N ka ta otxá difisil pamode...ke mesmo direite ke es ta po Português de primera klase até sesta klase bo ta prendê y na sesta klase ma sétima es ta po Inglês ma Franses bo ta prendê Inglês ma Fransés...skreve falá...se nu kaze es po Kriole tanbe no ta prende-l moda no prendê Inglês ma Fransés...y Kriole no ta ten mas vantajen purke Kriole é nos lingua materna.

Na Brava, membros do grupo de foco, exprimiram preocupações idênticas ao afirmar:

Arya - Bon min atxâ ma é ta da un bukadinhú di problema pamo asin...mo na gramátika...mi prinsipalmenti N ka sabê mo ki es ta ben ofisializa kel Kriolu di li pamô...no nu ten manera di fala...Sao Vicente ten un manera...Praia ten un manera di fala...



Axu ki es ten ki djobé un manera di ofisializa Kriolu ki tudu djenti ta intendê

... pamô ten alguns kuzas ki djentis di São Visente ta fra ki nos di Brava nu ka ta intendê

...ten alguns kuzas ki nos di Brava ta fra ki djentis di Praia ka ta intendê.

Bento - So si ntan kada ilia ta fazê...ta ofisializa se Kriolu (riso)

Aidi - Na kel li go...(hesitação na voz)

Jota - Nóvi Kriolu ofisializadu?

Aidi - Nãu! Ten ki ofisializa so un Kriolu...ago nos ki ka sabê kuzê ki nu ta fazê ku nos Kriolu.

(08/Abril/2005)

O “discurso das variantes” tornou-se particularmente significativa sempre que as pessoas se referem à comunicação escrita. As pessoas repararam que, por a produção linguística das várias ilhas diferir, seria difícil desenvolver um sistema de escrita, daí a vantagem em manter a uniformidade do português como código oficial. Na ilha de Brava, Bento disse:

Bento - Bon...mi N ta atxa Kriolu ku Portuges midjor kuza pamô Kriolu...moda Aidi fra...nu pode papia-l má pa skrebê nu ta skrebe-l diferenti...moda es ta fra... Kriolu ka ten gramátika kada un ta skrebê di se manera...má pa ladu di Portuges N ta atxa ma tudu algen ki ta papia Portuges ta sta na kondisons di komprende kunpanheru mas midjor...tantu na skrita komu na fala.

(08/Abril/2005)

Na ilha de Santiago houve menos resistência ao processo de oficialização, em parte porque as pessoas do grupo de foco não entendiam o processo como uma ameaça linguística. Havia, em Santiago, a percepção geral de que, se o crioulo fosse oficializado, iria ser por aquele que é falado pela maioria da população e, certamente, o crioulo falado na capital. De facto, alguns dos estudantes defenderam a oficialização do crioulo, como se pode ver na seguinte passagem:

Joia - N ta átxa ma di mesmu manera kes ta inxiná-nu un monti di linguas stranjeru li na skóla sima Português, Fransês, Inglês...es devi tanbe sa ta inxiná-nu papia Kriolu na manera sertu...skrebi Kriolu ben Y N ta átxa ki es devi poi Kriolu komu un



di linguas ofisial di Kabu Verdi...pamodi ki nãu? Si nu ten ki prendi linguas di otus paizes, pamodi ki es ka ten ki prendi nos lingua pa es kumunika ku nos? É ka podi ser senpri nos ta submiti a es...es tanbe es debi submiti a nos!

(10/Dezembro/2004)

Mesmo sendo, no geral, mais favoráveis ao processo de oficialização, tendo em conta as razões da resistência nacional à oficialização, Jandy refere:

Jandy - Debi ser tanbe pamodi kada Kriolu ten sé version...pur izenplu Santu Antão ta papia un Kriolu ki é diferente di kel di Praia...lingua di Praia é diferente di kel di Fogu...di modu ki ta tinha prublema na fazi Kriolu lingua ofisial.

(10/Dezembro/2004)

Estas pessoas estão sem dúvida a basear-se num longo discurso histórico que subordina a transcendência do crioulo como código de comunicação formal viável, a um código informal e fragmentado sujeito à uniformidade do português. A maioria das pessoas dos grupos de foco, embora confiando apenas no crioulo para toda a comunicação, excepto a interacção directa com alguns professores, achava que a comunicação internacional deveria manter-se em português, visto que Portugal continuava a ser o maior parceiro comercial de Cabo Verde. Na verdade, alguns deles questionaram a verdadeira soberania de Cabo Verde, dado o excesso de confiança no comércio com Portugal e o grande número de estabelecimentos comerciais de investidores portugueses em Cabo Verde. Postas estas dinâmicas, alguns dos estudantes dos grupos de foco revelaram certa relutância em ver o crioulo em pé de igualdade com o português. Vani, em São Vicente, referindo-se à oficialização do crioulo e à sua utilização na educação, disse:

Vanda - Sin...má N ka ta otxá kel devía ser puste na skóla asin p'el ser dóde na tude dixsiplina...N ta otxá ke Português devia kontinuá...ma ten uns aula de Kriole...Asin N ta konkordá.

Jota - Má Português komu principal y Kriolu komu sekundáriu?

Vanda - Português kome primer! (sorrindo)

E continua:

Vanda - N ka ta otxá ke el devé ser puste un lingua ofisial (Crioulo) purke ken é ke ta feká en desvantajen é nos...ten txeu paizes luzófunus é ke ta falá Português...ke

ten Português kome lingua ofisial.

Continua para afirmar que:

Jota - pamodi kumunikasón ku xterior?

Vanda - Sin!

(04/Fevereiro/2005)

Vanda aborda aqui um discurso que coloca os laços económicos que Cabo Verde tem, dentro de uma comunidade globalizada, apenas no domínio linguístico das línguas europeias. Mesmo os estudantes que demonstraram interesse na oficialização do crioulo, subordinaram-no ao português no campo educativo. Klisman e Kato demonstram este cauteloso interesse na oficialização do crioulo, quando afirmam:

Klisman - Talves es podia kumesa-l asin móda un prujéte pilote...na sertes skóla... só uzode dente de un skóla só...es ta oiá dezinvolvimente...depos é ke era pa pol dirétamente y puste kome un lingua segundáriu moda Vanda ta dzê.

Kato - Purke Português el é un lingua ke é falóde pa un monte de...kes relasõns ke Kabe Verde ten fóra...No ten mas relasão ma kes país é ke ta falá Português...ka ta fazê sentide Kabe Verde falá Kriole se es ta entendê mas ben Português...N ta otxá k'es devia faze-l asin.

(04/Fevereiro/2005)

A crença de que a inserção de Cabo Verde na comunidade globalizada requer o uso do português não está limitada aos estudantes de São Vicente. Em Santiago, os estudantes utilizaram o discurso das variantes como plataforma para a racionalização do uso contínuo do português na comunicação internacional. Linda exemplifica bem este processo, quando refere:

Linda¹ - N ka ta otxá ke Kriole devê ser feita lingua ofisial. N ta otxá ke...pur izenple...ke Kriole é kes ta bá ofisializá? Kome no ten dos variante de Kriole... kel de sotavente ma kel de barlavente...Se es ofisializá un es ta ben ofisializá kel de sotavente...es de Praia purke el é kapital...y de serteza ke ta ten konflite entre Sotavente y Barlavente...y na skrita? Na skrita no ka ten un manera definite de

skrevê...pur izenple...kada pesoa ta skrevê kriole de se manera...nton es ten ke publiká gramátika y otes livre pa ensiná pove a skrevê kriole...y português já ta fazê parte de nos kultura... el já é parte de nos manera de ser na susiedade...É mas fasil pa kumuniká ma otes paizes de PALOP en ves de falá kriole.

(10/Dezembro/2004)

Contrariamente a Linda, os estudantes de um dos grupos de foco de Santiago achavam que a política de língua já não é apropriada para Cabo Verde. No entanto, embora apoiassem a oficialização do crioulo, visionavam também a possibilidade do inglês se tornar uma língua oficial do país, dado o seu uso internacional. Referindo-se à actual política de língua, Jandy e Joia referem:

Jandy - É ka é apropiadu pamodi é ka lingua más faladu na mundu...é ka é mo ki ta fladu...é sta na minúria...Inglês ki é primeru lingua di mundu...un dia na futuru é podi ben ser lingua ofisial di Kabu-Verdi.

Jota - Bu ta átxa?

Jandy - Yeah!

Jota - Ok y en relason a Kriolu...kuzé ki debi ser fetu?

(Tudu ta fála au mesmu tenpu) (riso)

Jota - Ok y en relason a Kriolu...kuzé ki debi ser fetu?

Joia - N ta átxa ma di mesmu manera kes ta inxinánu un monti di linguas stranjeru li na skóla sima português, fransês, inglês...es devi tanbe sa ta inxinánu papia kriolu na manera suntu...skrebi kriolu ben Y N ta átxa ki es devi poi kriolu komu un di linguas ofisial di Kabu-Verdi...pamodi ki nãu? Sí nu ten ki prendi linguas di otus paizes, pamodi ki es ka ten ki prendi nos lingua pa es kumunika ku nos? É ka podi ser sempri nos ta submitti a es...es tanbe es debi submitti a nos!

(10/Dezembro/2004)

¹ Linda estudava em Santiago, mas tinha nascido e estudado, até o ano anterior à pesquisa, em São Vicente. A mãe ocupava um cargo de alto escalão no governo e fora transferida para a capital. A resistência de Linda à oficialização do crioulo não era característica dos estudantes de Santiago. Quando cheguei a São Vicente para esta fase da pesquisa, ela já havia se mudado de volta para esta ilha, porque achou difícil adaptar-se em Santiago.



Joia reage aqui à colonização linguística, ao referir-se à “sujeição”. Ela vê este processo comunicativo como recíproco, embora desequilibrado no sentido de que a submissão é unilateral. Na generalidade, os estudantes que participaram nos grupos de foco revelaram emoções fortes quanto ao tema da língua e, mais concretamente, ao processo de oficialização; os que moravam na ilha de Santiago e se identificavam como tal pareciam muito mais favoráveis ao processo de oficialização como meio para garantir a igual participação de todos, principalmente no campo da educação.







CAPÍTULO 3

ES TA FALÁ ASIN MO S'ES KA
PODÊ ABRI BÓKA: LÍNGUA E CLASSE SOCIAL



A diferenciação de classes em Cabo Verde começou com a fundação do país (1460) como sendo primariamente racial (AFONSO, 2002; CORREIA E SILVA, 1995). A formação de uma sociedade escravizada garantiu que a acomodação do corpo negro estruturasse naturalmente a posição social do dominador e do dominado. Uma dominação que nunca foi total, no sentido em que nenhum grupo é totalmente desprovido de poder. A resistência à dominação é evidente nas muitas revoltas dos agricultores, dos trabalhadores das docas, dos operários, etc. (CARREIRA, 1983). Como as ilhas de Santiago e do Fogo passaram pela maior concentração de trabalho de escravos (CARREIRA, 1983), embora não fossem, de forma alguma, as únicas, nelas a tendência social era o desenvolvimento de sociedades agrárias de escravos. Simultaneamente, os centros portuários do arquipélago, particularmente a Ribeira Grande, estavam a desenvolver enclaves marítimos centrados nas actividades portuárias e com um carácter socialmente mais variado. Estes dois espaços económicos distintos, por um lado a concentração marítima e por outro a agrária, na verdade estavam de certa forma ligados, embora tivessem características sociais marcadamente diferentes. Fazendo o contraste entre estas duas situações, Correia e Silva (1995) observa:

Quando, por motivos conjunturais, Cabo Verde emerge no espaço Atlântico como um valor geoestratégico, este facto induz e estimula certas formas de crescimento e desenvolvimento que apelidamos portuário-urbano-mercantil. O porto contém uma virtualidade urbana. Esta asserção é válida para a história de Cabo Verde. A cidade portuária é, neste arquipélago, uma expressão pleonástica (...) à volta do porto (na boca do porto como usual e expressivamente dito no crioulo) aparecem formas concentradas de habitat, enquanto todo o espaço interior se caracteriza por habitat disperso. O seu desenvolvimento atrai os serviços fiscais, sanitários e judiciais do Estado, largamente ausentes do interior agrário (...) A cidade-porto é um micro-cosmos social, diferenciado dos espaços interiorâneos de economia agrária. Ela alberga no seu meio uma grande heterogeneidade social assente na multiplicidade de origens geográficas e étnicas dos seus habitantes (judeus, portugueses, castelhanos, africanos do continente) e na infinidade de modos de vida dos mesmos (funcionários, mercadores, artesãos, contrabandistas, marinheiros, aventureiros, prostitutas, mendigos, etc). A cidade portuária cabo-verdiana (pedimos que se relativize esta expressão à nossa dimensão e medida) é cosmopolita. A sua riqueza é a diversidade (p. 40-42).

Entre os séculos XVII e XVIII, as mudanças estruturais na colónia, provocadas pelo declínio de Cabo Verde no comércio mundial, assim como as frequentes secas, deram início a mudanças fundamentais na estrutura de classes. Correia e



Silva (1995), referindo-se à importância das secas e das condições climáticas que afectam a estrutura de classes de Cabo Verde, refere que:

... elegemos as secas e as fomes para pôr em destaque a dinâmica social local e insular sem contudo cairmos no "localismo". Aliás as fomes cabo-verdianas, como adiante demonstraremos, apesar de serem fenómenos locais, provocam amplas repercussões nas economias atlânticas (...) As secas só se converteram em fomes e tiveram o impacto desestruturador no século XVII e no século XVIII, porque, a partir destas centúrias, Santiago não podia mais importar alimentos em abundância, nem vender os seus escravos a preços e modalidades não pauperizantes, e menos ainda readquirir, em condições não penalizantes, novos escravos, passadas as crises (...) As secas geradoras de fome, devido à incapacidade estrutural de importar alimentos e vender os escravos, passam, a partir do século XVII, a desferir poderosos golpes no sistema económico e social da ilha de Santiago (p.106-107).

Mais à frente acrescenta a este respeito:

As fomes, através das alforrias forçadas e de abandonos, produziam uma grande quantidade de homens livres a partir da base escrava. Elas constituem, estranhamente, um dos principais mecanismos de mobilidade social" (p.119).

O declínio da escravatura aumentou o número de negros livres e, na altura em que a escravatura foi oficialmente abolida em Cabo Verde, a estrutura de classes era composta por uma pequena classe burguesa, uma pequena-burguesia e uma ampla classe agrária composta essencialmente por agricultores arrendatários e donos de pequenas propriedades rurais, confinadas a uma economia de subsistência estruturada à volta da agricultura de subsistência (AFONSO, 2002). Destas mudanças, Correia e Silva (1995) esclarece mais uma vez, ao anotar:

A grande exploração escravocrata e mercantil dos primeiros séculos vai ceder lugar, nos séculos posteriores, à pequena exploração baseada no recurso à mão-de-obra familiar ou na cooperação vicinal e no cultivo de géneros de auto-subsistência. (p. 63)

Duma civilização urbana baseada no comércio a longa distância, em que a própria agricultura estava submetida à dominância mercantil e à constituição do mercado mundial, a ilha passa a uma economia predominantemente rural, fechada sobre si própria e assente numa agricultura de pequenas explorações de auto-subsisten-



cia (...) O século XVIII representa o longo período de transição entre a dissolução das grandes explorações agrícolas e escravocratas, ligadas ao comércio mundial, e a constituição de uma agricultura de auto-subsistência, explorada, predominantemente pela mão-de-obra familiar. (p. 84)

Estas mudanças estruturais dão início a um processo duplo através do qual a burguesia começaria a perder gradualmente o seu poder para a emergente pequena-burguesia. Afonso (2002) assinala sobre este período:

Nos últimos séculos, grande propriedade e pequena exploração passam a definir a estrutura agrária de Cabo Verde. A ascensão da pequena burguesia proprietária processou-se pela degradação da propriedade rústica de maiores dimensões, na sequência de múltiplos factores entre os quais os métodos de administração e exploração das fazendas(p.86).

O sistema de arrendamento de explorações agrícolas continua a ser norma no século XX, sem alterações substanciais (AFONSO, 2002), daí que à medida que nos aproximamos da altura da independência (1975), a estrutura social seja composta por uma burguesia “reduzida”, uma pequena-burguesia composta essencialmente por donos de propriedades e uma grande base agrária, composta por agricultores arrendatários e donos de pequenas propriedades rurais. No início dos anos 70, falando sobre *A Identidade e a Dignidade no Contexto da Luta pela Independência Nacional*¹, Amílcar Cabral alude àquilo que entende ser a estrutura social de então em Cabo Verde, ao observar:

Ao longo de duas ou três gerações de colonização nasce uma classe social constituída por funcionários públicos, pessoas que estão empregadas nos vários ramos da economia, principalmente no comércio, profissionais e alguns proprietários urbanos e agrícolas. A pequena-burguesia indígena, que emergiu do domínio estrangeiro e é indispensável ao sistema da exploração colonial, encontra-se no meio, entre as massas da classe trabalhadora da cidade e do campo e o pequeno número de representantes da classe estrangeira (1972, p.61-62).

¹ Discurso realizado no dia 15 de Outubro de 1972, aquando da entrega de um doutoramento honorário na Universidade de Lincoln, Pensilvânia.



Ao passo que Cabral conceptualiza a estrutura de classes da pequena-burguesia indígena como “monolítica” em certos aspectos, Afonso (2002) assinala na sua análise a presença de uma fragmentação de classe na mesma década. Destas divisões de classe, assinala:

Nos anos 70 tínhamos uma estrutura de classes constituída por uma burguesia numericamente insignificante (cerca de 2% da população), uma pequena burguesia um pouco mais numerosa, mas mesmo assim pequena (cerca de 3 a 4% da população), dentro da qual já se poderiam diferenciar algumas fracções de classe: uma pequena burguesia dirigente e técnica constituída por titulares de cursos superiores, a exercer profissões liberais, os funcionários públicos, os empregados bancários ou de escritório, com funções dirigentes; uma pequena burguesia proprietária constituída por pequenos proprietários, pequenos negociantes e uma pequena burguesia executante e auxiliar constituída pelos restantes empregados dos serviços públicos, do comércio, de escritório, etc.; um operariado residual (...) e um campesinato numeroso. (p.88-89)

Nos anos 80, a emigração e a reforma agrária, juntamente com uma ideologia centrada no Estado e posicionada num caminho socialista, impulsionaram muita da burguesia e ex-funcionários administrativos da estrutura colonial a trocar Cabo Verde pela Europa ou pelos EUA, realinhando assim a estrutura de classes. Os efeitos da emigração eram contínuos, não só por haver espaços abertos no Estado administrativo, mas também pela contínua remessa de dinheiro por parte de imigrantes que se tinham mudado para os EUA ou para a Europa, permitindo que aqueles que tinham ficado para trás adquirissem bens e propriedades, alterando assim a sua classe dentro do país. Por outro lado, a reforma agrária, embora teoricamente iniciada durante o domínio colonial, na sua versão original estava relacionada, principalmente, com uma reforma sistemática do modo de pagamento dos agricultores arrendatários e do uso da terra. O desinteresse dos donos das grandes propriedades em prosseguir com a reforma estagnou o processo, mas este foi retomado mais tarde pelo governo no pós-independência, o PAIGC, e acelerado com resultados marcadamente diferentes. Esta última versão implicava a nacionalização das terras (grandes propriedades), principalmente aquelas cujos donos residiam fora do país. A contestação a esta nova política nacional manifestou-se principalmente sob forma de êxodo em massa por parte daqueles cujas propriedades estavam a ser confiscadas e nacionalizadas. Os espaços abertos por esta combinação de factores foram rapidamente preenchidos pelos muitos que tinham trabalhado pelas mudanças estruturais, fosse para a obtenção de uma elevação da sua posição pessoal, ou pelo menos por uma sociedade mais igualitária, baseada num nivelamento dos campos



social e económico, daí que o Estado se torne um actor central na reestruturação da formação de classes nos anos do pós-independência. Afonso (2002) refere-se a esta nova formação de classes quando observa:

Se, até o final dos anos 70, a estrutura de classes se manteve semelhante à herdada do período colonial, os anos 80 marcaram uma nova mudança estrutural. Terminada a fase de transição, o aparelho do Estado vai fazendo emergir as pequenas burguesias (...) Nesta linha, a educação torna-se um elemento crucial. A posse de habilitações e de bens credenciais é a principal via de acesso a cargos de chefia e de decisão. Ela permite, por isso, a mobilidade social ascendente, tornando-se muito valorizada socialmente e aumentando a sua procura (...) A aposta na valorização dos recursos humanos, num contexto de escassez de recursos naturais, é parte integrante dos discursos das políticas governativas (p.93).

O crescimento da pequena-burguesia, através do aparelho de Estado, estabilizou em finais dos anos 80, consoante o Estado se tornava cada vez mais incapaz de sustentar a carga financeira criada pelas políticas económicas, que limitavam a concorrência do mercado e o investimento privado, e aumentava a dependência da ajuda estrangeira como forma de compensar a cada vez menor produção agrícola. Como resultado destas condições, tanto internas como externas, o governo deu início a uma série de medidas cujo objectivo era aliviar estas pressões sociais. Entre estas medidas, as de maior alcance foram a transição política para um sistema de governo multipartidário (1990) e a “liberalização” da economia, através de uma redução dos sectores sociais subsidiados pelo Estado e uma abertura do mercado, altamente influenciado pelo investimento privado. A privatização do sector público, muitas vezes ligada à ajuda externa como o actual Millenium Challenge Account² foi, de facto, socialmente projectada como a marca do “bom governo”. Esta mudança de uma economia centrada no Estado (característica de muitos Estados africanos no pós-independência) para uma economia cada vez mais privatizada criou uma situação segundo a qual, virtualmente, hoje em dia todos os serviços públicos pertencem ao estrangeiro, levando a que alguns se questionem sobre a soberania de Cabo Verde, dada a actual exploração estrangeira. Na altura em que realizei este projecto, alguns dos serviços públicos controlados pelo estrangeiro são: a água e a electricidade (Electra), as telecomunicações (Telecom), o banco nacional (BCA) e o petróleo

² O Millenium Challenge Account é um programa de ajuda ao desenvolvimento iniciado pela administração Bush. O programa utiliza indicadores públicos transparentes disponíveis para avaliar a elegibilidade. Um dos princípios básicos do programa é que os países participantes têm de demonstrar uma diminuição dos programas estatais de subsídios e uma inclinação para a economia de mercado.



(ENACOL). Embora estas empresas cobrem preços exorbitantes por serviços básicos (uma chamada de 20 minutos de São Vicente para Wisconsin custou-me 35€), obtendo enormes lucros, o serviço disponibilizado aos cidadãos é deplorável e com falhas ocasionais, principalmente na ilha de Santiago. A mediocridade dos serviços fornecidos por algumas destas empresas estrangeiras é particularmente evidente nas áreas com maior densidade populacional. A transição para uma economia de mercado, iniciada durante o mandato do MPD e continuada, essencialmente, durante o reinado do PAICV, afectou a população de diferentes formas, com aqueles que ocupavam uma posição mais baixa na estrutura socioeconómica a sofrer mais com a eliminação dos serviços antes subsidiados pelo Estado.

Os dados provenientes do Censo 2000 compilados pelo INE (Instituto Nacional de Estatística) são talvez o melhor indicador da actual situação económica e social da população de Cabo Verde no geral, e das ilhas alvo de investigação em particular. De acordo com estes dados, os locais da investigação revelaram diferenças nas características sociais. Na população economicamente activa (com dez anos ou mais) de São Vicente, uma percentagem de 23,3% estava no desemprego, com uma distribuição quase equivalente entre o emprego rural e urbano (23,8% e 23,3%, respectivamente). Dos empregados, 58,5% estavam no sector privado, 19,4% no sector público e 22,2% estavam empregados ou em negócios de família ou em entidades estrangeiras ou internas que ficaram fora do âmbito da esfera pública/privada. Ao contrário de São Vicente, a ilha da Brava tinha uma taxa de desemprego de 18,6%, com uma taxa significativamente mais alta para o desemprego rural (20,3%), comparativamente ao urbano (13,8%). Dos empregados nesta ilha, 57% estavam no sector privado, 37,2% no sector público e 5,7% estavam empregados ou em negócios de família ou em entidades estrangeiras ou internas, as quais, mais uma vez, não podiam ser categorizadas como públicas ou privadas. Por outro lado, Santiago tinha uma taxa de desemprego de 16,5%, com uma diferenciação rural/urbana de 15,6% e 17,4%, respectivamente. Dos empregados, 64% trabalhavam no sector privado, 23,1% no sector público e 12,9% numa terceira categoria não abrangida pela esfera pública/privada.

Na esfera educativa, os locais de investigação tinham características sociais marcadamente diferentes. Em São Vicente, a iliteracia era de 19%, ao passo que a média nacional era de 25,2%. Enquanto 24,2% tinham concluído o ensino secundário, 0,7% tinham algum tipo de curso profissional e 1,7% tinham tirado uma licenciatura. A este respeito, as percentagens dos que tinham um curso profissional e dos licenciados, ultrapassavam a média nacional em 0,5 e 1,1%, respectivamente. Desta população, 54,8% tinham completado o equivalente à instrução primária. Em Brava, a taxa de iliteracia era de 27,5%, substancialmente mais alta que a média nacional e particularmente significativa se atendermos ao facto da ilha estar a passar



por uma diminuição da população, devido aos efeitos acumulativos de emigração ao longo das gerações. Neste local de investigação, de acordo com o Censo 2000, apenas 13,3% tinham concluído o ensino secundário, 0,4% tinham um curso profissional e 0,3% tinham uma licenciatura. 12,8% nunca tinham frequentado uma instituição educativa e 63,5% tinham completado o ensino primário. Por outro lado, Santiago tinha uma taxa de iliteracia de 25,8% (ligeiramente mais alta que a média nacional), com 18,7% com o ensino secundário completo, 0,5% com um curso profissional e 1,3% com uma licenciatura. Nesta ilha, 54,7% tinham completado o equivalente à instrução primária. As estatísticas demográficas nacionais podem ajudar na contextualização destes dados. O gráfico A ilustra a distribuição populacional da ilha, de acordo com as estatísticas do Censo 2000.

Gráfico A

População Total	Santiago	São Vicente	Brava
434.625	236.627	67.163	6.804

Fonte: INE/Direcção de Método e Gestão de Informação (DMGI), Divisão de Informática

Uma das muitas dificuldades associadas a esta pesquisa foi a operacionalização do conceito de classe. Sendo produto desta sociedade, este investigador estava demasiado consciente do facto de que a tentativa de diferenciar as classes significava ir para além dos cálculos dos rendimentos. Por exemplo, os cálculos dos rendimentos não poderiam falar pelas diferenças de capital cultural, o que se reflectiria em qualquer tentativa de compreender a minha posição social em Cabo Verde através da mera análise dos meus rendimentos familiares. Para além da dificuldade de calcular os rendimentos, como é muitas vezes o caso em Cabo Verde, variáveis externas como a composição familiar, as habilitações literárias dos pais, se os pais estavam ou não presentes em Cabo Verde ou tinham emigrado para o exterior são, todos eles, factores a ter em conta e serem escolhidos por fim, entre outros, para conseguir estreitar a investigação. Dadas as normas culturais que muitas vezes impedem as crianças e os adolescentes de se meterem nos “assuntos dos adultos” (perguntar sobre as finanças), o que, subsequentemente, os incapacita de fornecer os rendimentos dos pais, calculei os rendimentos familiares através das propinas anuais pagas pelos estudantes. Como forma de se afastar de uma educação totalmente subsidiada pelo Estado e manter uma política de atribuição aos pais de uma “co-responsabilidade” na partilha dos custos financeiros do processo educativo, o governo cabo-verdiano, institucionalizou uma *propina graduada*, baseada no rendimento familiar. Estabelecida inicialmente pelo Decreto nº 58/76 de 5 de Junho, imediatamente a seguir à independência, este sistema foi revisto mais de vinte anos de

pois pelo Decreto-Lei nº 17/97 de 21 de Abril. Dadas as cada vez maiores pressões financeiras sobre o Estado para a provisão de serviços públicos, a última revisão, o Decreto-Lei nº 18/2002 de 19 de Agosto, explica:

Volvidos mais de quatro anos sobre a vigência do Decreto-Lei nº 17/97 de 21 de Abril, que actualizou as propinas e os emolumentos a que estão sujeitos os alunos que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino secundário, o país confronta-se com novos desafios decorrentes da grande expansão entretanto verificada nesse subsistema de ensino e que demandam a tomada de medidas consequentes visando garantir a sua qualidade e sustentabilidade... Torna-se, assim, imperioso que se proceda a uma nova revisão do regime de propinas e emolumentos, por forma a melhorar a sua adequação às exigências do crescimento e da modernização do ensino secundário, otimizar as potencialidades que a expansão deste nível de ensino fez emergir e minimizar as fraquezas institucionais entretanto evidenciadas.

O decreto continua até assinalar no artigo 3:

O montante de propinas e emolumentos é fixado de harmonia com as tabelas I e II, anexas ao presente diploma, que fazem parte integrante e baixam assinadas pelos membros do governo responsáveis pela educação (Boletim Oficial).

Tabela I. Tabela do Custo das Propinas - 3º Ciclo - (11º e 12º ano)

Rendimento familiar bruto (ano/em milhares de escudos)	Rendimento Mensal da Família	Propina Anual Total	Valor Inicial	Primeira Prestação	Segunda Prestação
Até 300	0 – 25.000\$	3.000\$	1.000\$	1.000\$	1.000\$
De 300 a 580	25.000\$ - 48.330\$	5.000\$	2.500\$	1.500\$	1.000\$
De 580 a 1.000	48.330\$ - 83.333\$	8.000\$	3.000\$	3.000\$	2.000\$
De 1.000 a 1.500	83.333\$ - 125.000\$	11.000\$	4.000\$	4.000\$	3.000\$
De 1.500 a 1.800	125.000\$ - 150.000\$	15.000\$	6.000\$	5.000\$	4.000\$
Mais de 1.800	>150.000\$	18.000\$	7.000\$	6.000\$	5.000\$

Fonte: Boletim Oficial da República de Cabo Verde, 19.08.2002

Dados os parâmetros da propina graduada acima apresentados, o rendimento familiar era calculado tendo em conta a propina anual que os estudantes participantes pagavam. Assim, um estudante que pagasse 18.000 escudos de pro-

pina anual, teria um rendimento familiar mensal de, pelo menos, 150.000 escudos. De acordo com os dados recolhidos junto da administração e de uma investigação correlacionada com listas de propinas fornecidas pela escola, foi estabelecida uma interessante série de dados. Foram utilizados um total de 128 questionários a estudantes, 41 na ilha de Santiago (duas turmas), 56 na ilha de São Vicente (duas turmas) e 31 na ilha da Brava (uma turma). Os dados recolhidos revelam padrões e contradições entre os sujeitos participantes, tanto intra como inter-ilhas.

Entre os que participaram no estudo na ilha de Santiago, havia uma clara variação dos rendimentos. Na turma ST1, 53,8% pagavam uma propina de 3.000 escudos por ano, 15,4% pagavam 5.000, 23,1% pagavam 11.000 e 7,7% pagavam 18.000. Contrastivamente, a turma ST2 tinha 22,2% a pagar 3.000, 7,4% a pagar 5.000, 11,1% a pagar 11.000, 22,2% a pagar 18.000, 29,6% a pagar 8.000 e 7,4% a pagar 15.000. Estes números demonstram a variação de rendimentos, não só dentro das classes mas também uma vincada diferença entre as classes. Se assumirmos que estes valores representam de forma precisa os ajustes estruturais ao rendimento dos pais, apenas podemos concluir que, em termos monetários, estes estudantes têm origens variadas. Estes valores tornam-se ainda mais evidentes quando comparados aos obtidos no local de pesquisa da ilha da Brava. Nesta, 29,6% dos estudantes pagavam uma propina de 3.000, 11,1% pagavam 5.000, 55,6% pagavam 2.000 e 3,7% pagavam 1.500. Nenhum dos estudantes deste local de investigação pagava entre 8.000 e 18.000 escudos, com uma esmagadora maioria a pagar a propina mais baixa. Embora estes números sejam, de facto, drásticos, tendo em conta as condições de pobreza da ilha da Brava em relação a Santiago, estes valores tornam-se mais espantosos atendendo ao facto de que muitos dos estudantes da Brava recebem ajuda do ICASE para o pagamento da propina, porque os pais não conseguem pagar o que o Estado pede.

Numa tentativa de representar uma aproximação multidimensional à turma, as habilitações literárias foram consideradas uma variável adicional na determinação da classe. A este respeito, a pesquisa reconhece a importância da educação como indicador que reflecte uma relação diferencial do indivíduo para com o seu controlo de uma conjunção de “aptidões” ou de “especialização”, que afecta o controlo sobre o seu poder laboral. O sociólogo Erik Olin Wright (2000) utiliza a *autoridade*, as *aptidões* e a *habilidade* como dimensões que ajudam a clarificar “as posições de classe entre pessoas que partilham uma posição comum de não propriedade” dos meios de produção (p.15). Por *autoridade*, refere-se à dimensão de um sistema hierárquico, através do qual é exercido um certo nível de dominação do trabalhador em relações de propriedade capitalista, através de sanções negativas ou de prémios. Quando fala de *aptidão*, vale a pena citá-lo quando refere que:



A posse de aptidões e de habilidade define uma posição diferente nas relações de classe, devido a um tipo de poder específico que estes conferem aos empregados – poder nos mercados de trabalho para conseguir rendimentos de aptidão e poder na produção para conseguir rendimentos por fidelidade(...) O termo aptidão por si só, é por vezes utilizado apenas como referência a aptidões manuais, em vez da ideia mais geral de poder laboral melhorado ou mais complexo, em contraste com o “básico” e o poder subdesenvolvido. Este melhoramento pode tomar várias formas, tanto físicas como cognitivas... O poder laboral melhorado é muitas vezes legalmente certificado sob forma de credenciais oficiais, mas em certas circunstâncias as aptidões e a habilidade podem efectivamente ocorrer sem estes certificados (p.19).

Refere mais à frente que “a ideia teórica importante é de que as aptidões e a habilidade constituem uma vantagem incorporada no poder laboral do povo, que melhora o seu poder nos mercados de trabalho e nos processos de trabalho” (p.19). Embora a utilização de Wright de níveis de aptidão “sugira estratos sociais de uma estrutura de desigualdade e não posições numa estrutura de relações de classe” (p.19), dada a minha observação prévia da importância do aparelho de Estado na estruturação das classes em Cabo Verde e o papel fundamental da educação como meio para a ascensão social (tendo em conta a escassez de recursos naturais), a utilização da educação como marcador de posição social permite uma melhor compreensão sobre a posse de níveis de capital cultural e simbólico (BOURDIEU, 1984), cuja consolidação incremental define, inevitavelmente, posições na estrutura de classes.

Quando considerámos as diferenças quanto à educação parental, houve, mais uma vez, uma considerável variação estatística que me levou a acreditar que a utilização das habilitações literárias dos pais como indicador de “aptidões” funcionava perfeitamente, o que quer dizer, olhando para uma variação interilhas, que enquanto em Santiago 2,4% dos sujeitos participantes assinalaram que os pais tinham “o quarto ano ou menos”, em São Vicente, essa categoria revelou 21,1% e em Brava 46,7%. Aqueles cujos pais tinham frequentado algum tipo de “ensino secundário”, em Santiago eram 7,3%, em São Vicente estavam nos 17,5% e na Brava, 23,3%. Conforme nos movemos para o nível educativo, os padrões tornam-se mais evidentes. Olhando apenas para aqueles que completaram o ensino secundário, em Santiago, de acordo com os dados fornecidos pelos participantes da investigação, 4,9% dos pais estavam assinalados como tendo completado apenas o ensino secundário, em São Vicente o número era de 12,3% e em Brava de 3,3%. A comparação interilhas, demonstra que, entre os pais daqueles que responderam à pesquisa, na ilha de Santiago 14,6% tinha obtido uma licenciatura, em São Vicente o valor era de



15,8% e na Brava a mesma categoria revelava 3,3%. Enquanto em Santiago e São Vicente apenas um reduzido número de pais tinha completado uma pós-graduação, na Brava nenhum dos pais o tinha feito.

Em parte, estas variações estatísticas reflectem trajectórias históricas socialmente estruturadas que afectaram estas ilhas de diferentes formas, particularmente no que respeita à educação. De acordo com o Censo 2000, as habilitações literárias dos pais correlacionavam-se positivamente com as habilitações dos jovens. Por outras palavras, quanto maiores as habilitações literárias do chefe de família, maior o sucesso educativo dos seus dependentes. Esta correlação também era válida para o nível de conforto do agregado familiar. Quanto maior o nível de conforto do agregado familiar, maior era o sucesso educativo. Na Brava, metade dos encarregados de educação dos participantes do estudo, ou não tinham educação formal ou tinham o quarto ano ou menos. 96,7% da população desta ilha não tinha uma licenciatura. O papel histórico da Brava, de sociedade agrária “esquecida” pelo governo colonial – excepto quando servia de alívio temporário para os administradores coloniais que procuravam uma pausa do clima quente e húmido das ilhas do Norte, ou como ambiente útil para reajustamentos climáticos antes de voltar à metrópole (MEINTEL, 1984) –, em conjunto com a sua relativa falta de importância económica comparativamente às sociedades maiores baseadas no comércio e na escravatura, como Fogo e Santiago e, mais tarde, São Vicente, assegurou que o desenvolvimento de infra-estruturas da ilha estivesse sempre atrasado, se é que alguma vez se desenvolveu. Estas condições estavam estruturadas nas relações sociais da ilha durante o governo colonial, pois reforçavam as barreiras de classes e criavam desigualdades sociais. Os que queriam ultrapassar as barreiras de classes através da educação, teriam inevitavelmente de viajar para as ilhas de Santiago ou São Vicente, estruturalmente mais desenvolvidas, pois era nestas ilhas que estavam concentrados (embora relativamente escassos) os recursos educativos. As despesas associadas a estas viagens (deslocação, estadia, comida, etc.) obrigavam a que muitos se resignassem a uma educação medíocre e a trabalhos subalternos na ilha, enquanto que os filhos da classe burguesa e capitalista utilizariam os seus meios económicos e conhecimentos sociais para assegurar o máximo rendimento do seu investimento.

Embora se tenha assistido, na altura do pós-independência, a um investimento inicial na ilha através da criação de uma escola secundária local, o isolamento contínuo da Brava em relação ao resto do país continua a colocar inúmeras dificuldades à população, em vários campos sociais. No campo educativo, por exemplo, a continuação dos estudos após o nível secundário continua a exigir uma deslocação do aluno para Santiago ou São Vicente, para assim continuar em direcção ao ensino superior. Embora esta seja uma condição estrutural inevitável (dada



a população da ilha), os recursos educativos são escassos e na sua maior parte controlados em Santiago. Durante a minha recolha de dados na Brava, os administradores locais exprimiam muitas vezes a sua frustração, não só pela falta geral de recursos, mas também pelos fardos impostos por um sistema centralizado de distribuição de recursos, particularmente quando o transporte marítimo entre as ilhas era, no mínimo, imprevisível. No seu relatório final para o Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos, datado de 7 de Abril de 2005, Eurico Centeio, Director da Escola Secundária de Nossa Senhora do Monte, fez eco de algumas dessas frustrações na categoria de dificuldades e constrangimentos.

Entre as dificuldades e constrangimentos que afectavam enormemente o início do ano lectivo e, subsequentemente, o desenvolvimento das actividades programadas, destacámos:

- O atraso na colocação dos professores (assinalamos que os dois professores de Inglês só chegaram em Dezembro e que o professor de Tecnologias da Informação só foi contratado em Janeiro).
- A falta de espaço (assinalamos que o director, os subdirectores e as secretárias têm de partilhar a mesma sala no exercício das suas funções. Não há espaço para reuniões do Conselho Pedagógico, do Conselho Disciplinar, da Assembleia Escolar, do Núcleo Coordenador, da Associação de Estudantes ou do grupo de directores com os pais. Ainda não temos espaço para a instalação de um escritório de informação e aconselhamento educativo/profissional. Actualmente, as fotocópias de documentos, exames, fichas de trabalho são feitas no escritório principal, pois a escola não tem um espaço adequado e designado especificamente para estas actividades. A escola continua a depender da utilização do espaço físico da Igreja Nazarena para as aulas de Educação Física).
- A falta de mobiliário (há cada vez mais secretárias e cadeiras que devido ao seu estado de degradação não podem mais ser usadas, pelo que a escola recorre ao preenchimento de formulários de requisição para a sua cedência).

A privatização das linhas marítimas afectou negativamente a ilha, pois a quantidade das viagens de/e para a ilha varia consideravelmente em relação a outras ilhas, criando assim a possibilidade de uma perda económica para as empresas privadas. Estas dificuldades são também sentidas noutras áreas que têm um impacto directo na qualidade de vida dos residentes. Por exemplo, o atendimento médico está, também ele, dependente da imprevisibilidade das empresas marítimas de transporte, daí que, embora a Brava seja actualmente servida de dois médicos, não há qualquer garantia de que, em caso de emergência, as suas pres-



crições sejam cumpridas, pois as farmácias e o hospital local ficam muitas vezes sem fornecimento de fármacos. Os estudantes que precisam de tratamento dentário têm de colocar os nomes numa lista e esperar a visita mensal (quando muito) de um dentista da capital. Estas condições sociais reflectem o isolamento histórico da Brava do resto do país, um problema que reaparece durante o fervor das campanhas eleitorais mas que é completamente esquecido durante o mandato que se segue. Estas conjunturas cíclicas de promessas, seguidas de não cumprimento, por parte dos dois maiores partidos políticos foram muitas vezes expressas em conversas casuais com residentes da ilha, com aceitações resignadas da política “desonesta” e cheia de interesses próprios de alguns indivíduos ou agrupamentos desses mesmos indivíduos.

Contrariamente à Brava, a ilha de Santiago é a base económica do Estado. A localização nesta ilha da estrutura governamental e das maiores instituições económicas do país assegura um desenvolvimento adequado das infra-estruturas e há uma maior visibilidade da riqueza material. Não é invulgar ver os últimos designs arquitectónicos com vista para o mar ou os últimos modelos de carros europeus e japoneses a circular pelas estradas. Contudo, ironicamente, é também a ilha onde notei maiores disparidades de riqueza entre os que “têm” ou “exibem” e os que lutam para equilibrar as contas, ou que simplesmente nada têm. Como irá ser demonstrado nos últimos capítulos, a presença e a preocupação com a riqueza, como factor determinante na posição de classe, está presente no discurso dos participantes da pesquisa.

No ano lectivo de 2002/2003, a cidade de Praia, na ilha de Santiago, possuía oito escolas secundárias públicas e várias instituições secundárias privadas, bem como instituições educativas de pós-secundário de um ou de outro tipo. A recente abertura de Universidade de Cabo Verde, apoiada principalmente por ajudas externas, foi motivada em grande parte pela necessidade de juntar algumas destas instituições de ensino pós-secundário numa única estrutura unificadora e assim diminuir a dependência das bolsas de estudo para o exterior. De acordo com o relatório do Comité de Instalação da Uni-CV (2004), o foco central da criação da universidade pública está orientado no sentido da eliminação das disparidades educativas regionais actualmente existentes no país. O relatório refere:

A Universidade de Cabo Verde está a ser conceptualizada e configurada pela comissão, criada pelo governo em vigor como uma instituição capaz de valorizar o processo de fortalecimento competitivo da economia cabo-verdiana... Para além do fortalecimento competitivo acima citado, a Universidade de Cabo Verde é também conceptualizada pelo governo como instrumento de fortalecimento cultural e social. Nesse sentido, a sua configuração tem como preocupação, o alcance



da igualdade de acesso a diferentes grupos sociais. Historicamente, a educação tem sido o meio mais efectivo de interrupção do ciclo de pobreza. A universidade pública, sendo mais acessível que as instituições estrangeiras de educação superior e menos dispendiosa que as privadas que existem actualmente no país, tem a missão de dar às pessoas as aptidões pertinentes e necessárias para a sua inserção no mercado de trabalho e, como tal, vai ser um instrumento na luta contra a exclusão social e a pobreza (p. 1).

As amplas oportunidades educativas disponíveis na ilha de Santiago em relação a outras ilhas do arquipélago reflectem não só a concentração populacional e a centralização do desenvolvimento estrutural da ilha, mas também a relativa escassez de recursos concedidos às outras ilhas. Dadas as disparidades dos gastos na educação nas diferentes ilhas, com a maior concentração de fundos destinados às ilhas mais industrializadas, não é surpresa que estas últimas reflectam um maior sucesso escolar global.

Estas disparidades dos gastos na educação ficaram bem evidentes na investigação ao se comparar a disponibilidade de recursos para a Praia, em Santiago, com a situação na ilha da Brava. Uma escola relativamente nova, criada pela Portaria nº 18/96 de 29 de Abril de 1996 (local da investigação em Santiago), chamada Escola Secundária Polivalente Amílcar Cabral, foi construída e equipada em 1996 pela União Europeia. A escola secundária tem uma componente técnica (vocacional) e uma componente geral, ao serviço dos que estão virados para a mão-de-obra e dos que pretendem prosseguir para o ensino superior. A escola possui laboratórios para os que estão virados para um caminho mais técnico, salas de ciências, um espaço amplo para a prática de actividades físicas e uma sala de reuniões multiusos, utilizada para reuniões de estudantes ou para o ensino de actividades extra-curriculares (judo, dança, etc.). Durante o ano lectivo de 2004/2005, a escola registou um total de 1.294 estudantes e utilizou 28 salas de aula funcionando alternadamente, ao serviço de 42 turmas. A escola possuía 78 professores activos (39 do sexo masculino/39 do sexo feminino). Destes, 36 tinham uma licenciatura, outros 26 tinham uma licenciatura de ensino e um tinha um mestrado. O restante pessoal ou tinha tirado um curso técnico ou estava a acabar uma licenciatura.

A existência de bibliotecas públicas, cyber cafés, institutos internacionais de cultura e outros recursos na ilha de Santiago favoreciam muito os suficientemente afortunados para viver nessa ilha. Embora os professores também falassem de uma escassez de recursos, era claro para mim que a Brava estava mais necessitada de material educativo básico.



Ultimamente, a ilha de São Vicente tem sofrido dos mesmos problemas existentes na ilha de Santiago. Um aumento dramático da população, em parte agravado pelos acordos económicos que fizeram de Cabo Verde uma comunidade económica aberta. Estes factores, juntamente com o não acompanhamento adequado dos recursos financeiros de modo a sustentar as mudanças demográficas, criaram uma situação em que as linhas que separam as classes se tornaram cada vez mais visíveis. Embora exista uma semelhante ostentação de riqueza das classes mais altas, evidente na actual tendência de construir casas de férias nos subúrbios ou de simplesmente sair do centro da capital da ilha, os membros da classe média queixam-se muitas vezes da concentração de riqueza em Santiago e do facto do dinheiro parecer não se “mexer” em São Vicente. Tal como em Santiago, as linhas que separam as classes são evidentes em São Vicente. O discurso participativo, particularmente relativo ao papel do Estado em dar uma rede de segurança à população ou à difícil situação do empresário da classe média perante os actuais acordos económicos, destaca as tensões entre as classes.

Desde os tempos coloniais a ilha possui uma distinção de centro cultural do arquipélago e de possuir boas instituições educativas. Isto era de tal forma verdade que, durante a época colonial, os estudantes que queriam continuar os estudos para além do ensino primário tinham de viajar para Santiago ou São Vicente. No entanto, havia uma espécie de escala social, reconhecida pela população, que colocava São Vicente como a melhor escolha em termos de educação. Quando os recursos não permitiam suportar a viagem e a estadia, Santiago bastava. Muitas vezes, mesmo os que viviam na ilha de Santiago e tinham possibilidades mandavam os filhos para estudar em São Vicente (como foi o caso do meu pai). Os residentes da ilha orgulham-se de ter “rigorosos” padrões académicos, particularmente nas humanidades.

Durante o ano lectivo de 2004/2005, o local de pesquisa de São Vicente, a Escola Secundária Claridosos, serviu um total de 1.593 estudantes em três ciclos académicos (7º e 8º, 9º e 10º, 11º e 12º). A escola tinha áreas orientadas para as humanidades, para a ciência e tecnologia, para a arte e para o campo económico e social. Embora o edifício não fosse tão novo como o de Santiago, era uma estrutura moderna de três pisos e extremamente bem conservada do ponto de vista físico. Tinha amplas salas de reunião, muitas salas de aula, um pequeno auditório e um espaço amplo para Educação Física. Havia um total de 73 professores (34 do sexo masculino/39 do sexo feminino) ao serviço de 47 turmas. Desta equipa, quatro tinham um mestrado ou uma pós-graduação, 33 estavam certificados nas suas áreas de instrução, 23 tinham uma licenciatura e os restantes um curso técnico. Embora tenha havido algumas contratações nos dois anos precedentes à pesquisa, a maioria dos professores tinha estado na escola durante um considerável período de tempo (cinco a 31 anos). Geralmente, os professores entrevistados em São Vicente



falavam de preocupações pedagógicas (pouco sucesso, pouca preocupação dos estudantes com a educação no geral) e não da falta de recursos; no entanto eram claramente capazes de relacionar as questões de classe com a performance escolar. As conclusões relativas à classe de uma das professoras participantes ilustram perfeitamente este fenómeno:

Ao nível das diferenças sociais, você reparou que os estudantes usam uniformes. O facto de o estudante usar uniforme já, por assim dizer, esconde ou elimina qualquer diferença. É claro que notamos a diferença dos estudantes com mais meios económicos. São estudantes que consultam mais livros, que têm mais livros à sua disposição, vão a bibliotecas, consultam a Internet. Se, por exemplo, resolver dividir a turma em dois grupos de trabalho, verificaríamos que os melhores trabalhos são dos estudantes com maiores recursos, e são desses estudantes porque também recebem um maior incentivo dos membros da família. Sabes que tens de acabar este trabalho porque tens de acabar este ano, ir para o 12º ano e depois tirar um curso... este é um estímulo que o estudante recebe. Enquanto no outro lado não temos isso, o estudante vive com certas dificuldades, nunca se sabe, muitas vezes mal nutridos, andam na rua mal vestidos, mas há aqueles que têm, digamos, boa vontade e se empenham para progredir. Mas há também aqueles que ficam para trás e nunca acabam, nunca acabam o terceiro ciclo. Temos professores que tentam encorajá-los... vai à biblioteca e tenta fazer isto e aquilo, mas a escola tem uma comissão para os serviços sociais. (Manuela, 19/Fev/2004)

Embora a consciência da divisão de classes tenha sido referida por todos os participantes do estudo de cada ilha (incluindo os professores entrevistados), as concepções de classe e do papel da língua variavam em certa medida. Ponho a hipótese de que o diferente desenvolvimento estrutural das ilhas tenha afectado, em certa medida, a percepção dos estudantes relativamente a estes factores.

3.1 – LÍNGUA E CLASSE NO DISCURSO PARTICIPATIVO

Como este estudo procurava avaliar a percepção dos estudantes acerca da ligação entre a língua e a classe, comecei a tentar ter uma noção da sua compreensão da natureza da classe e da estrutura de classes, pois só depois de uma associação destes conceitos poderia ter uma certeza razoável de que os estudantes estavam, de facto, a referir-se às mesmas noções na discussão das questões da língua. O que se tornou claro com o processo foi que, embora todos eles conseguissem alcançar a



materialidade associada à posição social, os diferentes grupos de foco das diferentes ilhas tinham percepções diferentes das questões relacionadas com a classe, que variavam desde elementos constitutivos até à manifestação da dinâmica de classes.

A característica central da ilha da Brava é o seu relativo isolamento do resto do país, juntamente com um subdesenvolvimento estrutural manifestado numa população decrescente com altas taxas de desemprego e escassos recursos locais. A dependência histórica da ilha de rendimentos suplementários, gerados pela diminuição de imigrantes residentes nos Estados Unidos, é uma prova da sua falta de desenvolvimento. Estas condições criam um sentido de austeridade diametralmente oposto à vida de ostentação das ilhas mais desenvolvidas de Santiago e São Vicente. O discurso participativo na Brava revelou que as percepções de classe eram baseadas, em grande parte, nas especificidades locais e não nas generalidades nacionais. Uma das mais evidentes formas como isto se manifestou foi na maneira como os participantes discutiam os indicadores de classe. Mais que a riqueza, nesta ilha os participantes apontavam frequentemente o sucesso escolar como o principal factor determinativo da posição de classe. A pequena dimensão da ilha, tanto em termos populacionais como geográficos, permitiu uma melhor compreensão e uma ligação do sucesso escolar e do *background* profissional, visto normalmente os residentes da ilha se conhecerem muito bem. O grupo de foco de Brava exemplifica esta dinâmica numa das sessões, quando os participantes afirmam que:

*Velda - Áxu ki un algen ki ten un bon kursu si go...é ta sta na un klasi más altu...
el ta konsigi un midjor prufisãu.*

Jota - Kuantu mas idukason bu ten más altu bu klasi susial?

*Velda - En relasãu a kursu ki bu tira...en relasãu a skóla..si bu ben skóla ki bu faze
12 ki bu bá fóra bu bá fazê un kursu fóra...otus ta lisensia otus ta datora.*

Jota - Bu klasi susial ta subi?

Velda - Ya!

Jota - Kuze ki bu ta atxa? Bu sta di akordu?

Bento - Sin...

Jota - Arya kuze ki bu ta atxa?

Arya - (Sorriso) Silensiu



Jota - Arya ka kre papia oji...

Arya - (graça)

Jota-Nton kal ki é mas inpurtanti, dinheru...en termus di determinason di klasi, dinheru ou furmason? Kal ki ta difini a ki klasi ki bu ta pertensi? Dinheru ou furmason?

(SILÊNCIO PROLONGADO)

Bento - Mi N ta atxa kuma é skóla!

Jota - Nãu dinheru?

Bento - Nãu!

Jota - Ker dizer ki un algen podi ten txeu dinheru y mesmu asin ka sta na klasi altu?

Bento - Ya!

Jota - É pusivel un algen ten txeu skola y ka sta na klasi altu?

Bento - É normal.

Jota - Má skola é sime mas inpurtanti ki dinheru? É ka kel la ki bu sta fla?

Velda - Axu ki skóla é más inpurtanti!

Bento - Sen skóla bu ka ta pode ten idukasãu...

Velda - Pamo as ves bu pode ten un monti di dinheru...má bu ka sabê jere-l. Talves na poku dia si.. bo ku un monti di dinheru má si bu ka ten un intelljensia sufisienti bu podê straga-l tudu si go.

Bento - Ten kezi djentis ki ta trafika dróga...es podê ser riku má es ka ten intelljensia...sen skóla.

(06/Abril/2005)



Suponho que esta confiança no sucesso escolar como marcador de diferenças de classe tenha mais a ver com as características sociais acima referidas da economia da ilha, onde as diferenças de riqueza não são tão visíveis. Para além disso, o sucesso escolar é directamente ligado à profissão, daí que se possa estabelecer uma ligação muito mais visível. Quando falámos de membros da classe alta, os participantes referiam-se continuamente às suas credenciais académicas para justificar o seu posicionamento no grupo. Para além disso, os estudantes revelaram alguma compreensão acerca da variabilidade a longo prazo na determinação de classes, através da contextualização da antiga utilização da raça como categoria de estratificação social (MEINTEL, 1984). Velda baseia-se na história colonial de Brava para, relativamente às mudanças temporais na determinação de classes, dizer:

Velda - Axu ki e ta muda...pamô ten kes pesos ki asin na tenpus atrás...si di nos antepasadus...dinheru ka era tudu mas era pa rasa...pa kor ki es ta distingiba klasi.

Jota - Baziadu na rasa?

Velda - Dja gosi dja bira furmasan akadémiku...axu ki di li alguns tenpus tanbe é ta muda.

(06/Abril/2005)

Outros factores pareciam diferenciar a percepção de classe destes estudantes daquela verificada nas ilhas mais “desenvolvidas”. Contrariamente aos estudantes das outras ilhas, geralmente os bravenses falavam da classe como um conceito abstracto. Mesmo criando ligações entre o sucesso escolar e a classe social, quando lhes pedíamos exemplos de dinâmicas de classe no trabalho recorriam a especificação de indivíduos que pertenciam a esta ou àquela classe, em vez de referirem dinâmicas de grupo generalizadas, cujos interesses fossem semelhantes ou contrários aos de outros grupos. Este relativismo das dinâmicas das classes para o indivíduo é um fenómeno que só foi encontrado na Brava, mas que podia, no entanto, ser consistente com as tendências demográficas da ilha. Brava é a única ilha de Cabo Verde em que os níveis populacionais estão a diminuir em vez de aumentar, devido aos efeitos da migração nacional e interilhas.

Nas ilhas de São Vicente e Santiago, o desenvolvimento de infra-estruturas ultrapassou o das outras ilhas. A concentração de instituições económicas e a burocracia da ilha de Santiago, juntamente com uma explosão populacional criada em parte pela política nacional e pelo influxo dos que vinham para a capital à procura de trabalho, criou um ambiente cosmopolita cada vez mais dirigido, uma vez mais, para uma introdução na economia mundial. Embora a privatização de muitos sectores



sociais, que a determinada altura eram assumidos pela antiga trajectória socialista do Estado, esteja a minar quaisquer redes de segurança social anteriormente existentes, o maior foco no sector empresarial e na economia privatizada agravaram de forma global as diferenças entre as classes, tornando-as assim muito mais visíveis. Em conjunto com esta maior visibilidade, há uma preocupação clara com a riqueza material (posses) como símbolo de posição social. Os participantes das ilhas de Santiago e São Vicente eram mais propensos a considerar a riqueza (na forma de dinheiro ou posses) como indicadores de posição social. Os participantes das histórias de vida (todos eles viviam em Santiago) estavam também muito conscientes da preocupação social geral com o dinheiro ou, pelo menos, com a fachada de riqueza. Donnie, o participante de história de vida mais velho, reflecte sobre a preocupação social geral com a riqueza e exemplifica-a, quando refere:

...Actualmente, a educação e ser culto não é uma preocupação do cabo-verdiano. O cabo-verdiano apanhou a febre de "dinheiro", a única coisa que resta é traduzir a expressão "dinheiro" e muitas crianças agora pedem-te dinheiro. Já não pedem "escudo". O cabo-verdiano tem o dinheiro na cabeça de tal forma, que é a sua única preocupação. É ter um bom carro, é vestir bem e ir... (28/Março/2005)

Nestas ilhas, por exemplo, a formação não parecia contar para determinar a posição social de alguém. O factor activo era, geralmente, a riqueza. Embora os participantes não considerassem muitos outros factores na determinação da classe, incluindo a riqueza (dinheiro), o emprego e o comportamento social, a lista nunca estava directamente ligada ao sucesso escolar sob forma de um grau formal. Em São Vicente, um dos grupos de foco sublinha estas tensões na diferenciação das características das classes quando os participantes referem:

Jota - Módi ki un pesoa podi pertensi a klase altu?

Landi – Mi N ta otxá é kuande un pesoa ta dezempenhá asin algun funsão na susiedade...asin superior...izenplu el ten rikéza el ten inpréza...es tipe de koza asin...es ta konsiderá-l mas alte na susiedade.

Jota - Má e dos kuza diferenti...funson y ter rikeza...bu ka ta átxa? Pur izemplu un pesoa podi dezenpenha un funson inpuranti y ka ten rikeza...kel pesoa sta na klase altu?

Mira - Náu! é pur isu é ke N ta dzê...kel é ke ta na klase alta e kel é ke ten dinhe-re...kel ke rike!



Jota - É pusível um pesoa sta na klase altu sen ten dinheru?

Mira - N ta otxá ke nãu.

Nidi - Mi tanbe N ta otxá ke nãu.

Jota - Ker dizer un pesoa...pa un pesoa pertensi a klasse altu é ten ki ten dinheru...é impusível un pesoa ser di klase altu sen ten dinheru?

(Silêncio)

Jota - E nhos opiniãu...ka ten sertu ou eradu!

Landi - Mi N ta otxá ke el 'ne dinhere...Mi N ta otxá ke sê manera de konportá na sosiedade ke ta valoriza-l...Mi na nha opiniãu el 'ne dinhere.

Jota - Sê manera de komporta? Ok bu sta fla se prusedimentu propiu ou se de-zenpenhu na susiedade?

Landi - Podê ser funsãu k'el ten na susiedade.

Jota - De modu ki pa bo pur izenplu un pesoa podi pertensi a klase altu y ka ten dinheru?

Landi - Sin podê ser.

Neste excerto em particular, o emprego, a riqueza monetária e o comportamento social, são todos eles referidos como determinantes de classe pelas diferentes pessoas dos grupos de foco. No entanto, Sam acredita que o maior determinante de classe é a riqueza, como o comprova no seguinte diálogo:

Jota - Xa N pergunta nhos u seginte...alguns di nhos sa ta falaba di dinheru di klase altu klase mediu y klase baxu...ok...ker dizer ki dinheru...puzison ikunomiku é fator ki ta desidi si un algém sta na klase altu mediu ou baxu...um pesoa ki ta vendi dróga ten txeu dinheru ...e pertensi a klase altu?

Mira - Sin! Mi N ta otxá ke sin...basta el ten dinhere p'el satisfazê de tude ses nesisidade de tude u k'el kre...N ta otxá k'el ta na klase alta...ka ta dependê prope de kel pesoa de ke bo é...ta dependê se bo ten dinhere!



Jota - Asin? Kuzé ki bu ta átxa?

Landi - Mi N ta otxá ke p'el pertensê a klase alta el ten ke dezenpenhá algun funsão...y un pesoa ke ta trafiká dróga ka ta dezenpenhá un funsão na susiedade.

Jota - Ker dizer pa bo...sta na classe altu ten a ver não so ku dinheru mas tanbe ku funson ki bu sta dezenpenha...

Landi - Sin!

Jota - Y bu ten ki ten tudu dos pa bu sta na klase altu?

Mira - Klare!

Jota - Y nhos?

Dante - Mi N ta otxá ke un pesoa de akorde ku opinião d'Landi ke ...un pesoa de akorde sin...ten ke ter un karáter na susiedade...y sin...dezenpenhá un bon prufisão na sosiedade...y kuaze ke...mesmu ke un pesoa ta vendê dróga...un pesoa pode konvivê ma el el ka ta konsidera-l asin um pesoa de klase alta.

(03/Fev./2005)

A discordância em relação aos elementos constituintes da classe social também se verificou em Santiago, no entanto, a discordância não impedia os alunos dos grupos de foco de conceptualizar a classe em termos da sua realidade vivida. Nesta ilha, os estudantes tinham tendência a ver a sua realidade representada em termos de interesses práticos de classe, em vez de um conceito abstracto. Keanu exemplifica bem esta dinâmica quando fala dos problemas que as escolas enfrentam em Cabo Verde:

Keanu - Prublema k' ten na skóla es é tude...de varius...pa min tude es ten a ver ku un desnivelamente susial na susiedade...y na skóla é un izenple de es desnivel...de mesma forma ke bo ta otxá minis de Ministrus y Secretarius Gerais tanbe bo podê otxá fidje de pesoas ke ja trabaiá dia inter pa na fin de mes bo konsegi konprá bata y livre pa da ses fidje um future amedjor...kel lá é un parte de prublema ka ta parti dai ou pesoas de un nivel diferente ta entra en konflite ku pesoas d'un nivel diferente.

(20/Nov./2004)



Reconhecendo a existência de um “desnívelamento” de classes no ambiente educativo, em vez de defender a eliminação destas diferenças a nível social, lamenta que estas classes sejam mantidas no mesmo espaço. Keanu consegue recusar o papel mediador do Estado numa situação, enquanto o reclama noutra. Falando sobre o poder do Estado de eliminar as penalizações dos estudantes que percorrem grandes distâncias para a escola e, consequentemente, chegam frequentemente atrasados às aulas, refere:

Jota - Bon xa N dau un izenplu...un alunu ta mora na txada São Filipi Y e ta studa li - ten otu alunu ki ta studa li ma ta mora li na txada...Es lei ki ka ta auturiza Prufesores seta un alunu na aula atrazadu ka ta favuresi a kel alunu ki ta mora li na txada ou Palmareju...ki podi anda pa skóla ou pusivelmenti ben di karu ku pai ou mai pa skóla...kel lei ka sta ser injustu peranti kel alunu ki ta mora mas lonji y ka ten meius as bes pa ben pa skóla?

Keanu - É tude relative...seria mesmu dzê ke se bo morá na Txada Grande d' trás bo podê txegá sinke minute mas tarde du ke un pessoa ke ta morá na Txada Santu Antone...Na nha intender kel lá sin...seria un distinsáu susial...bo ti ta...pur kauza de kel pessoa ta morá lonje bo ti ta dzê k'el ten mas direite du ke kel ote.

Jota - Bon odja...si bu ka fazi un distinson susial bu ka sta ser injustu? Nu poi seginti situason...bo (Linda) bu ten internet na kaza de modu ki bu ten tudu asésu a infurmason pa fazi trabadjus y bo (Miguel) bu ka ten...si min da nhos mesmu trabadju... y N fazi avaliason di mesmu manera...N ka sta fazi un distinson susial? N ka ta staba ta ser injustu ku bo (Miguel) atraves di tenta ser igual pa tudu?

Keanu - Má fazê un distinsáu susial...bo ti ta destingi na el...kestáu é se bo ti ta fazê distinsáu susial bo ti ta da entre aspás un vantajen a un...pa bo pode ser...prokurá igualdade.

Jota - Spera...podi ser da vantajen a un ou ilimina vantajen di kel otu...

Keanu - Oiá até ke pontu bo ti ta da-l vantajen y até ke pontu bo ti ta iliminá desvantajen? Kestáu é até ke pontu pa el se mentalidade evoluída ou preparada pa el se bo iliminá desvantajen purtantu é normal y juste...mas konforme mentalidade de un ote Prufesor y un ote alune ta dzê nău ese bo ti ta da vantajen.

Jota - Sin má...



Keanu - Kestáu é até ke pontu bo podê sabê kual é un nivel de igualdade entre kes dos pesoa.

Jota - Tudú dretu má repara ki si N kontinua sistéma si mi N ka sta perpetua sistéma..kel sinples fatu di mi N ka fazi distinson...sertamenti N sta ser injustu ku el.

Keanu - Kel la é serte...má kestáu é...será ke bo komu Prufesor bo ta konsegi otxá un ponte de ikilibriu?

Jota - Bon...si N ka djobi...N sta perpertua sistéma...

Keanu - Mas será ke mesmu é ke bo spial bo ta enkontra-l?

A rejeição de Keanu do poder do professor enquanto entidade mediadora é transferida para o Estado quando aborda a questão da atribuição de bolsas de estudos, particularmente porque tenciona candidatar-se a uma. Neste caso, comenta:

Keanu - Sin má Jota... Óne pasóde na Kabe Verde teve un Pulémika relative a bolsas de mérite...bolsas de mérite é bolsas ke Stóde ta pagá ofisialmente...y médias pa bolsas de mérite é 18...tinha alunos de klase alta ke tinha média mas de ke 18... Na Sonsente entáu pulémika é ke tinha vaga má tinha bastante alunos ke média alta...entáu guverne de Kabe Verde inpó régras ke bolsas de stude ka tava dependê só de notas...mas sin de klase susial...ou seja...teve alunos ke média 19.9 de klases susial alta ke ka bai (HESITAÇÃO)...es ka tive direite a bolsa de mérite y ouve alunos de media de 18 de klase média (HESITAÇÃO)...de klase baixa é ke bai.

Jota - Y bu ta atxa kel la injustu?

Keanu - Injuste!

Jota - Sin ma é un manera di stadu konpensa pa kel dezigualdadi ki bu sta flá-ba...

Keanu - Jota, N trabaiá durante doze óne kê pa ten nota de 19.9 durante un kuarte de un vida...bo objétive é un bolsa de mérite...bo podê ten amedjor nota de país y es ka ta do-be kel bolsa de mérite...pur y sinplesmente bo ta feká frustrode.

(20/Nov./2004)



Este participante estava completamente consciente das diferenças entre as classes no ambiente educativo, estava satisfeito com a manutenção do actual estado das coisas e desafiava qualquer tentativa de mediar as diferenças entre as classes como forma de favorecer alguns estudantes em relação aos outros, por causa dos seus interesses próprios. O interesse das classes era simplesmente real, tal como competição por bolsas de estudo tinha a possibilidade de resumir-se a uma questão de necessidade. Em São Vicente, os grupos de foco tinham várias percepções das ligações entre a classe social e o poder mediador do Estado. Enquanto uns viam o Estado como favorecedor das classes mais baixas, através do estabelecimento de redes de segurança, outros achavam que o Estado beneficiava os indivíduos da classe média, cujos interesses estavam muitas vezes alinhados com os das classes mais altas, daí as suas acções favorecerem mais as classes mais altas. Em todo caso, as suas percepções do papel do Estado davam claras indicações de uma compreensão da classe como sendo composta por grupos com interesses convergentes. O seguinte diálogo entre duas pessoas de um dos grupos de foco dá um exemplo claro destas divisões ideológicas:

Jota - Ok xa N pergunta nhos un otu kuza...si nhos pensa na stadu...ker dizer utilizason di stadu...kamara etc...kamara é un mekanismu...stadu é un mekanismu...e ta dezenpenha un papel na susiedade...agóra kamara ou stadu e sta na ladu di ki klase? E ta favuresi a ki klase ou e ta favuresi tudu klase?

Nidi - Tude nãu!

(silêncio)

Dante - Mi N ta otxá k'el ta favuresê mas a klase baixa!

Jota - Klase baixa purke?

Dante - Mi N ta otxá ke kamara ta krê apanha reforce pa ajeda-s!

*Jota - Óra ki bu sta fla kamara bu sta fla stadu ka é?
Stadu na sentidu di organizason di guvernu?*

Dante - So kamara!

*Jota - Ok so kamara...nton kamara sta tenta djuda kel klase mas baxu di tudu?
purke mi...am tive...N'oiá un data di izemple man...moda gente na nha zona ten*



tante gente pobre e ke ta presizá fazê ses kaza...kamara ta bai es ta para-l el...bo ta oiá...N ta otxá ke es devia das algun ajuda...mi N ta otxá ke kamara de kolker manera es podê dzê kes ta favoresê tude klase ma nãu...es ta favoresê mas kel alta du ke kel baixa.

Dante - Sin!

Jota - Anhos kuze ki nhos ta atxa?

Mira - Asin...mi N ka podê dzê ke kamara ka ta ajeda kes koza...ma asin...el ta favoresê mas kel klase alta du ke kel baixa!

Jota - pamodi?

Mira - Mi N ta otxá k'es ta spiá pa ses interese...bo ta oiá...moda li na São Vicente...ben dizer Kabe Verde...kamara ta favoresê kes mas...kel klase mas alta...

Jota - Modi é ki kamara ta favuresi kel klase altu?

Mira - Asin...N ta otxá ta investi na algun projete de ses interese...bo oiá...donde kes pode tra algun rendimento...

Jota - Bu ta atxa ki kes pesoas ki ta trabadja na kamara sta na klase altu?

Mira - Klare ke nãu! Es es ta na klase média!

O outro grupo de foco de São Vicente observou tendências parecidas.

Jota - Stadu é un entidadi ki ta trabadja igualmenti klasi...nhos sta di akordu?

Lidi - Nãu! El ka ta trabaia igualmente. El devê má el ka ta...é sê obrigasão.

Kato - Ideia jeral é ke Stóde ten ke tratá tude jente asin ke...igualdade...agóra podê ser ke jeralmente 'ne sin é ke ta akontesé

Jota-Jeralmenti é ka sin ki ta kontisi? Ten algun klasi ki stadu ta favuresi mas ki otus...favuresi ker dizer ki é ta da mas fasilidadis?

Lidi - Kel klase mas alte...móda Ayrtón da izenple de se mãi...klare ke é kes mas



alte é mas favureside enkuante kes mas bóxe é ke ta ten mas xatise.

Kato - Kes é ke ten mas peze na susiedade.

(03/Fev./2005)

Nesta ilha, a classe tinha uma materialidade tangível que se manifestava nas interacções quotidianas, tanto dentro, como fora das instituições educativas. Não era um conceito abstracto ao qual se associaram indivíduos, mas sim uma categoria geral de pessoas cujos interesses coincidiam e que competiam pelos recursos sociais globais.

Embora estas diferenças fossem evidentes no discurso participativo, também havia algumas semelhanças entre as suas percepções. Por exemplo, todos os participantes conseguiam articular uma compreensão da natureza relacional da posição de classe, mesmo que às vezes não conseguissem localizar os privilégios cravados na sua particular posição social na estrutura de classes. Os participantes de cada ilha associavam regiões específicas das respectivas ilhas a classes específicas. Ao passo que em Santiago os estudantes associavam as classes mais altas ao Palmarejo, uma zona de ocupação relativamente recente na Praia, em São Vicente optavam pelo Bairro de Che Guevara e Alto São Nicolau. Na Brava, embora os estudantes não especificassem uma secção em particular como mais próspera, especificavam a “mais pobre” e as secções mais indesejáveis, e assim os espaços dialecticamente mais desejados. Os participantes também percebiam claramente que a acção individual permitia flutuações na estrutura de classes e acreditavam que a educação era a melhor forma de melhorar as suas posições na estrutura.

3.2 – POSICIONAMENTO DA LÍNGUA ATRAVÉS DA CLASSE

Nenhum tema posicionou de forma tão evidente a língua nas discussões de classe como o factor “kopu leti/Patrisinhe”. Durante a discussão sobre os privilégios de classe, os estudantes participantes de Santiago referiram-se a estudantes em particular como o grupo dos “kopu leti”. Os estudantes dos grupos de foco davam esta designação aos estudantes membros da classe alta que, para além de beneficiarem de recursos associados à sua classe, conseguiam converter o seu capital cultural em benefícios materiais, tanto dentro, como fora do campo educativo. O grupo análogo de São Vicente era conhecido por “Patrisinhe”. Embora os termos di-



ferissem, em ambas as ilhas ser categorizado como pertencente ao grupo implicava que o membro fosse visto como privilegiado, em relação ao *background* de classe. Conclusivamente, o discurso participativo dos grupos de foco demonstrou a sua capacidade para penetrar nos esforços do Estado no sentido de ocultar as diferenças das classes no ambiente educativo. Os estudantes do grupo de foco de São Vicente, referindo-se à evidência da existência de três classes sociais distintas, a alta, a média e a baixa, referiram que estas classes poderiam ser melhor diferenciadas pelas diferenças de “comportamento”, forma de vestir e produção linguística. Referindo-se a estas diferenças, afirmaram:

Jota - Ok Txeu...nhos splika-m nton...modi ki bu ta sabi si un pesoa ta sta na klase altu ou baxu?

Nidi - Através de ses konportamente...

Landi - Konportamente ta influensiá txeu ses manera...

Jota - Konportamentu di ki manera?

Nidi - Pur izenple li ten kes grupinhe ke kes minines ta dze Patrisinhes (risos)...es ta feká tude na ses lugar es so...ka ten otes tipe de ralasiumamente...es pode ten ma otes pesoa ma 'ne ma kualker pesoa a bo intendê...

Jota - Ok pa u ki bu sta fla-m Patrisinhus e kel grupu altu ka é...

Nidy - Sin!

Jota - Y u restu di pesual ta pertensi a Maurisinhus?

(Risos)

Jota - Ah ok ago dja N intendi...

Landi - Agóra nos é kes malta deskóntra...(riso)

Mira - Manera de vesti tanbe é koza...

Jota - Mas nhos, nhos ten tudu uniforme li?



Mira - Sin ma asesórius...manera de pentiá manera de falá bo oiá...

Jota - Manera de fala?

Mira - Es ta falá asin...es ta falá asin mo s'es ka podê abri bóka... (risos) nos normal no ka ta fala asin...

Nidy - Es ten uns palavra asin k'es ta fala-l mo s'es ta dzê-l ke bóka fetxóde...nos no ka ta dzê-l asin...e tude un show k'es ta dá...

Landi - Pur izenple nos no ta falá deskontra no ta dzê ya...

Nidy - Sin no ten kes xpresão la es nãu...es ta fala asin...es ka ta krê falá...pur izenple mi N ta dze-be menina y es ta dzê OH MENINA (sotaque português) - (risada geral)

Mira - Un A es ta vera-l un E.

Jota - Dante kuzé ki bu ta atxa ten o ka ten manera di identifika?

Dante - Ten!

Jota - Môdi ki bu ta identifika pesoas nton?

Dante - Es ta utilizá asin txeu "MA" y un pesoa de klase baixa ka ta utilizá asin...

Jota - Kes ki sta na klase altu ki ta utiliza MA?

Dante - Sin!

Mira - Ya y tanbe é asin...kes meninas é ke no ta txemá de klase alta...es p'es relasioná ma otes pesoas es ten ke sabê se ses pais é rike...só s'es sabê se ses pais é rike...es ta vesti benite ou ke...só sin k'es ta falá ma es...

Nidi - Sin y un pesoa de klase média já el podê ten un relasiunamente ma es p-mode el tanbe já el é asin...já el ta besti kuaze moda es... já el ten...



Jota - Mas sertamenti ka é klase altu y baxu?

Nidi - Sin klase alta y baixa nãu! Má agóra klase alta y media já es ten algun tipe de relasiunamente.

(03/Fev./2005)

Estes elementos não só conseguem apontar claramente as diferenças específicas que caracterizam as classes no ambiente educativo, como conseguem ver a relação entre essas classes e a sua manifestação na produção linguística do corpo discente. De facto, existe uma penetração do discurso hegemónico social de igualdade, através do reconhecimento indirecto da fachada dos “uniformes” (política de Estado), devido a outros “acessórios” que os estudantes podiam capitalizar na materialização dos privilégios de classe, incluindo o capital cultural manifestado nos hábitos linguísticos (BOURDIEU, 1991).

Nenhuma pesquisa sobre a língua de Cabo Verde pode ser feita sem uma compreensão das complexas relações de poder e das posições contraditórias que os agentes assumem em relação à língua dominante e à dominada. A relativa falta de poder de uma língua em certas circunstâncias pode ser directamente reflectiva da mesma força da língua noutro contexto social, daí a natureza diglósica das relações linguísticas em Cabo Verde. A caracterização de Veiga (2004), da *identidade* versus *espaço aberto*, é uma reflexão sobre este fenómeno. Ele refere, na *Construção do Bilinguismo* (2004), esta relação diferencial de poder e a sua associação ao contexto, quando observa:

Hoje há uma corrente cada vez mais expressiva defendendo que o futuro do português em Cabo Verde dependerá muito da sua abertura e da sua capacidade de manter uma sã convivência com a nossa língua matriz e materna, o Crioulo. Sabe-se que em Cabo Verde a situação linguística se caracteriza mais pela diglossia do que pelo bilinguismo. Efectivamente, em todos os domínios informais de comunicação, a vida decorre em Crioulo; porém em domínios de prestígio, como o ensino, a comunicação social, a administração, os tribunais, etc., a língua utilizada, quase exclusivamente, é o português. Ora, não sendo esta a nossa língua veicular e materna, ele corre o risco de influenciar e ser influenciado negativamente se não houver uma política linguística equilibrada e promotora de um real bilinguismo (p.70).

Dado que temos realmente estes múltiplos contextos linguísticos em Cabo Verde e os indivíduos adaptam as suas posições de acordo com cada um, daqui se segue que a adaptação linguística tenha de se tornar o domínio especializado de



vários agentes nos diversos campos sociais, se realmente pretendem atravessar ou navegar por esses campos. Esta navegação através da linguística é uma questão central para uma adaptação social bem sucedida em Cabo Verde, e é particularmente importante no campo educativo. Dado que, como o autor brasileiro Jorge Amado afirmou, “em Cabo Verde a vida desenrola-se em crioulo”, esses agentes que devido à falta de acesso ou de exposição não desenvolveram competências linguísticas suficientes para navegar pelo campo educativo, tornam-se particularmente prejudicados a longo prazo. Afonso (2002) referiu a importância da competência linguística na produção de desigualdade social em Cabo Verde, observando, relativamente à classe social e à massificação da educação em Cabo Verde, que:

Embora o alargamento das oportunidades educativas tenha sido significativo, e as taxas médias de escolarização tenham aumentado, as desigualdades de oportunidades perante a educação persistem. O acesso não é suficientemente democratizado para disfarçar o seu papel de classe. A importância da educação como símbolo de mobilidade social é acentuada mas também o é a realidade do seu papel como reprodutor de desigualdades. As contradições entre o discurso e a prática persistem, sendo também evidentes contradições dentro da própria prática. A escola privilegia – pelo tipo de currículos que ministra, muito teóricos e distantes da realidade de muitos alunos, pela sobrevalorização da via de prosseguimento de estudos, pela permanência do português como língua veicular, pela configuração da rede escolar – as classes sociais da pequena burguesia ligadas ao aparelho de Estado, elas próprias principais responsáveis pela definição e implementação das políticas educativas (p. 211-212).

Esta teorização da experiência vivida, pode ser verificada a nível prático em qualquer dia, a qualquer nível e em qualquer escola do país. Fazendo eco das observações de Afonso em relação ao lugar da língua oficial na contribuição para as barreiras estruturais que afectam desproporcionalmente as classes baixas, *Quotidiano e Educação: Fios e Desafios da Escola em Cabo Verde* (1998), um estudo do campo educativo de Cabo Verde publicado pelo Ministério da Educação em co-operação com a UNICEF, assinala a importância do crioulo como ferramenta para o desenvolvimento educativo da juventude ao referir:

O crioulo em Cabo Verde apresenta uma riqueza modular, variações e acentuações como qualquer outra língua, mas precisa no entanto, de consistência (consistência não exclui a variabilidade) e homogeneidade (de ilha para ilha). Daí a necessidade de grupos de investigação e da importância do papel político dos autores cabo-verdianos no que respeita, não a tornar o crioulo uma língua territo-



rial, mas sim a eliminar o português desse mesmo carácter territorial. Encontrando o crioulo, o português perderá o seu papel de língua mais importante. O cabo-verdiano deveria encontrar a sua própria língua, beneficiar dela, evitando uma subjectividade bastarda em relação ao português (p.97-98).

O estudo recomenda "... de forma enfática, o uso do crioulo na educação/aprendizagem desde a idade de entrada na escola" (p.108).

Embora estes estudos recomendem a valorização do crioulo no campo educativo e as diversas organizações, autores e linguistas lutem para oficializar o crioulo e assim criar um espaço de acção para aqueles cuja realidade (educativa e outra) é construída nesse código, os estudantes continuam a resistir à adopção do português da mesma forma que os professores continuam a "sufocar" os estudantes com uma língua que é totalmente alheia aos seus ambientes imediatos. De facto, as políticas de complementaridade, isto é, a aproximação dupla da língua projectada por Veiga (2004), enquanto visionário da ligação do debate sociolinguístico existente em muitos dos países que adquiriram recentemente a independência de África, não sublinham suficientemente a força do português em alienar estudantes do programa académico. A reivindicação cultural na base do trajecto histórico de Cabo Verde enquanto ex-colónia de Portugal e a maleabilidade do português que permite aos autores cabo-verdianos voltar a moldar a língua na expressão da realidade cabo-verdiana, mistifica a forma como o acesso à língua oficial, no passado como no presente, afecta desproporcionalmente as classes baixas. De facto, estes mesmos autores que reivindicam que o português molda a realidade cabo-verdiana, fazem-no num espaço ideológico que falha quanto à localização da sua posição particular na classe em relação às massas de população cabo-verdiana, em virtude do seu *background* académico. Por esse motivo, Teixeira de Sousa, (S. Lourenço, Fogo, 1922 – Oeiras, Portugal, 2006) escritor e médico que viveu as três últimas décadas da sua vida em Portugal, pode afirmar que as actuais relações linguísticas em Cabo Verde, onde o crioulo ocupa o espaço pessoal e o português o espaço oficial, são de facto adequadas.

Estabelecendo um contraste entre a época colonial e a actualidade, Veiga (2004) refere sobre a primeira:

Do lado da língua portuguesa, por seu turno, foi reforçado o ensino, particularmente junto da elite intelectual e foram criadas mais instituições, tanto do ensino primário como do secundário, na então Colónia de Cabo Verde, e atribuíam-se bolsas de estudo como prémio aos filhos da classe intelectual privilegiada, para estudos na Metrópole (p.85).



De forma parecida, e relativamente à dinâmica da classe no campo educativo e à falta de acção, Afonso (2002) recorda-nos que:

As vantagens comparativas dos filhos das pequenas burguesias executante e dirigente e técnica são valorizadas e reforçadas na escola (...) No jogo de forças entre os que querem promover a igualdade de oportunidades e a equidade social e os que querem utilizar a escola como instrumento de selecção e de reprodução, prevaleceu a segunda, ainda que seja redutor dizer que esta foi a única dinâmica que existiu (...) alguma mobilidade social ascendente é permitida pelo sistema de ensino, visível pela presença de alunos provenientes das classes sociais mais desfavorecidas nos anos terminais (p.212).

Certamente, o acesso e a manipulação da língua oficial devem ser observados no domínio das *vantagens comparativas* de alguns em detrimento de outros. O teórico Pierre Bourdieu (1991), com assinalável clareza, refere-se a esta relação entre os estabelecimentos educativos e a língua, quando diz:

Como o sistema educativo possui a autoridade delegada necessária para entrar num processo universal de inculcação durável em assuntos de língua, e a duração e a intensidade desta inculcação tende a variar em proporção do capital cultural herdado, os mecanismos sociais de transmissão cultural tendem a reproduzir a disparidade estrutural entre o conhecimento desigual da língua legítima e o reconhecimento muito mais uniforme desta língua (p.62).

Mesmo que Bourdieu se refira ao estabelecimento educativo de uma forma incontestavelmente estruturalista, os dados recolhidos nesta investigação sugerem que embora a posição de classe se relacione com as ligações gerais entre o eu e as políticas linguísticas, estas ligações ou mediações ao nível do indivíduo estão longe de ser precisas e previsíveis.

Um dos padrões mais interessantes e salientes descobertos na pesquisa de dados girava em torno do tema da estimativa do proveito linguístico. Bourdieu (1991), em relação à interacção da língua, observa:

Troca linguística – uma relação de comunicação entre um emissor e um receptor, baseada na codificação e descodificação e, por conseguinte, na implementação de um código ou de uma competência generativa. É também uma troca económica estabelecida dentro de relações simbólicas de poder específicas entre um produtor, dotado de um certo capital linguístico, e um consumidor (ou um mercado), o qual é capaz de obter um determinado material ou benefício simbólico. Por ou-



tras palavras, as pronúncias não são apenas (salvo raras exceções) sinais para serem compreendidos e decifrados, mas também sinais de riqueza, projectados para serem avaliados e apreciados e sinais de autoridade projectados para serem reconhecidos e respeitados (p.66).

Os participantes da investigação envolvidos neste estudo eram peritos no cálculo do benefício linguístico e pareciam tomar muitas vezes este factor em conta nas suas interacções quotidianas. Embora isto possa ser característico das sociedades onde as relações de língua são caracterizadas por um estado de diglossia, estes cálculos eram organizados em torno de modos específicos, como o contexto/ autoridade, a informalidade/formalidade, e por vezes uma combinação de ambos.

Os indivíduos em Santiago referiram-se a esta relação linguística com o mercado, combinando estes dois domínios. Dialogando sobre as contradições no mercado linguístico, onde os estudantes são muitas vezes forçados a falar português em esferas específicas, enquanto simultaneamente resistem informalmente ao imperialismo linguístico, os participantes dos grupos de foco referiram:

Jota - Xa-N papia pur izenplu di nhos aula...Nhos ta papia ku Edith na Portuges óra ki e ta diriji a nhos na Portuges...aliás el so e ta diriji a nhos na Portuges má au mesmu tenpu ta sta senpri konbersus paralelu a el interamenti na Kriolu... (risos)

Jota - Odja é ka só Joia y Nezy é tudu algen dentu di aula...

Nezy - Desdi primária ki ku kunpanheru es ta obrigába nos fála Portuges má mesmu baxu nu ta falába so Kriolu.

Jota - Pamodi ki alguns gentis ta uza Portuges na un situason y Kriolu na otu? Pur izenplu...N podi átxa mesmus pesoas ki na un sitason es ta papia Kriolu y na otu es ta uza Portuges...

Valeria - É ki ten otus lugar li na Praia ki é mas apropiadu bu fala Portuges...y pur izenplu bu ta txiga na un lugar...as bes...é ka senpri má si bu txiga na un lugar bu fala Portuges as bes bo é mas ben atendidu du ki si bu entra na kel mesmu lugar bu fala Kriolu...ten lugares li na Praia ki logu bu ta fala Portuges...

Jota - en ves di Kriolu? Pamodi atendimentu?

Jandy - Ya! Mi N ta atxa-l konpletamenti eradu! pur izenplu kel algen ki bu sta bá...normalmenti si N bai un lugar...kel algen ki N sta bai diriji a el...e ta papia



Kriolu sima mi ou más ki mi...pamó ki N sta bai papia ku el Portuges...si el e sabi intende-m nha lingua...

Jota - Má é rialdadi ki sertus kau ta dau midjor atendimentu si bu papia Portuges ki si bu papia Kriolu?

Nezy & Jandy - SIN!

(20/Nov./2004)

De facto, ao passo que estes estudantes abordam claramente o cálculo do benefício linguístico como uma questão de adaptação ao mercado linguístico nos ambientes sociais fora do campo educativo, adaptações semelhantes no campo educativo estavam muitas vezes relacionadas com a intensidade do acompanhamento por parte do agente de autoridade, e subsequentemente dependentes, não só das políticas de língua individuais do instrutor, como também do estilo pedagógico individual. Possivelmente, estabelecer o contraste entre as observações da sala de aula de duas turmas diferentes na mesma instituição educativa da ilha de Santiago poderá ilustrar estas diferenças vincadas que acabam por afectar o campo linguístico no ambiente da sala de aula.

Observação 1:

Eddy

22 de Novembro

Entrei na sala de aula e alguns estudantes estavam a discutir questões de física no quadro. Estavam três raparigas e três rapazes. Os rapazes iam à frente na explicação do problema. A turma torna-se mais barulhenta conforme os estudantes vão entrando. Como sempre e sem surpresa, o código consistentemente utilizado é o crioulo. O português parece ser uma língua estrangeira nesta mesma turma. Edith entra e os estudantes vão lentamente para os seus lugares. Os estudantes continuam a falar. O estudante angolano é o único que fala português. A aproximação disciplinar de Edith é tranquila. Ela é calma e sossegada, e espera só que os estudantes se acalmem. A aula continua a ser a interpretação de *Regresso* (um texto português) de Osvaldo Alcântara. Edith dirige a aula mandando alguns estudantes ler. Jo começa a ler. A sua dicção é excelente. Os outros estudantes estão a seguir pelas fotocópias. Os dois Williams mantêm um diálogo constante em crioulo. Depois de ler,



começam a abordar as questões relativas ao texto. Esta rotina começou na última sexta-feira. A sessão de pergunta/resposta desenrola-se totalmente em português. Os estudantes não têm livros, utilizam fotocópias. As perguntas de hoje colocam o leitor em contexto de simpatizar com as personagens. Não é apenas estrutural, requer também interacção textual. Edith chama por um dos Williams e o colega constata que ele não tinha feito o trabalho. Os Williams mantêm uma conversa paralela. É como se a turma estivesse a trabalhar em pequenos grupos, onde a maioria resiste a interagir no código oficial, a não ser quando falam directamente para a professora. A Catarina não está minimamente inserida na turma. É-lhe pedido que responda a uma pergunta e ela pega no texto de um colega para tentar descobrir a resposta. Após discutir com o colega durante cerca de um minuto, a professora coloca a pergunta a um estudante diferente. Pergunto-me se estes estudantes podem, efectivamente, tirar partido da aprendizagem com tanta conversa. O novo texto é de António Aurélio Gonçalves. De longe a longe, ouço os estudantes a dizer p'sora (contracção de professora) e não posso evitar pensar que fora do contexto escolar, provavelmente estes estudantes têm uma interacção limitada, se é que têm alguma, com o português. Aqueles que realmente são capazes de falar a língua com certa fluência, aprendem-no em casa e não no ambiente escolar. Olho para a carteira de Catarina e ela está a ler uma revista de moda e parece estar completamente desligada da aula. A aula muda de repente para um formato centrado na professora, quando Edith dita algumas definições. Os estudantes começam automaticamente a apontar as definições embora as conversas continuem em crioulo. Quando esta dinâmica volta ao formato original, a conversa volta a aumentar de volume. Finalmente, Edith dá instruções à turma para que respondam a algumas perguntas que ela dita em frente à turma. Ela manda-os trabalhar em grupos de dois. Valu e Catarina não parecem preocupadas com nada do que se passa na sala a não ser a sua conversa particular.

Observação 2:

Benny

9 de Novembro

Cheguei uns minutos mais cedo e conheci a Benny na sala de estar dos professores. Após uns minutos de conversa, começamos a andar em direcção à sala. Chegamos, e encontramos alguns estudantes à espera, no entanto, muitos não estavam presentes. Ela comentou que deviam estar a discutir o jogo de futebol do dia anterior. Sentei-me atrás, à espera que a aula começasse. Como era habitual, todas as instruções eram em português. Benny apresenta os tópicos principais



da discussão da aula de hoje e uma estudante chega um pouco atrasada. “Posso entrar?”. É repreendida por ter chegado tarde à aula, mas toda a interacção ocorre em português. É interessante que quando as interacções envolvem uma manifesta diferença de poder ocorrem quase sempre em português, enquanto que as relações informais tendem a acontecer em crioulo. Enquanto a professora aborda a estrutura da aula de hoje, os estudantes falam uns com os outros em crioulo. Isto começa a parecer rotina com a maioria dos estudantes. Um estudante, a excepção, dialoga continuamente em português e raramente utiliza o crioulo na aula. Tem tendência a monopolizar o tempo da aula através do diálogo directo com a professora. Todas as aulas, ela tenta moderar este comportamento, chamando-lhe a atenção para as necessidades dos outros estudantes. Um dos estudantes, agora presente, esteve ausente durante a aula, mas é chamado para apresentar o seu trabalho de casa. Ele diz que não esteve na aula, e a professora explica que isso era uma boa razão para ter feito o trabalho de casa, pois precisava de mais prática. Embora tenha falado em português com a professora, quando se sentou começou a discutir o assunto em crioulo com o seu colega de turma. A sua expressão era, naturalmente, mais fluida. Enquanto Benny ensinava, um dos estudantes entra e pergunta em crioulo “Bu ba da mama” (Foste amamentar?). A rapariga diz que não com a cabeça e os estudantes começam com risinhos. A aula é estruturada à volta de exercícios no quadro para rever os trabalhos de casa e introduzir novos conceitos aos estudantes. A aula é orientada pelo professor, mas centrada nos alunos. A certo ponto da aula, Keanu começa a dialogar com a professora sobre um aspecto particular de um problema de matemática, e quando a professora lhe responde que ele devia saber a resposta, ele responde em português. “...Ohhh Paah, onde é que foi parar o $X+3$?”

A estrutura do diálogo e a escolha semântica leva-me a acreditar que este estudante está na classe média, se não alta, provavelmente já foi à Europa e teve uma exposição extensiva ao português falado casualmente. Uns minutos mais tarde, Keanu começa a falar para um estudante e a professora fala para a turma em crioulo, embora referindo-se a Keanu, “é fastentu!” (é chato!). Os estudantes começam a rir-se, como se concordassem com a professora. A aula continua até que alguém estabelece contacto visual com a professora e ela dirige-se à porta. Ela fica mesmo à saída e começa a falar em crioulo com a professora. Começam ambas a rir-se. Isto é consistente com o que observei em outras turmas, onde quando o domínio é descontraído ou a interacção contextual é informal, o diálogo ocorre em crioulo. No momento em que esta dinâmica muda para a formalidade ou manifesta diferença de poder, o intercâmbio ocorre apenas em português.

Inevitavelmente, quando as interacções entre estudante e professora eram seguidas de perto e de carácter mais formal, os estudantes comunicavam com o instrutor no código oficial. Se estas interacções fossem, de alguma maneira, vistas como



informais, na maior parte das vezes os estudantes aproveitavam a oportunidade para se exprimirem em crioulo. É claro que estas deliberações eram automaticamente esquecidas quando os estudantes falavam uns com os outros, pois neste caso falavam sempre em crioulo. Estas dicotomias entre formalidade/informalidade, eram, por vezes, evidentes mesmo nos professores que normalmente falavam uns com os outros em crioulo, embora na presença de estudantes trocassem muitas vezes para o português. Particularmente durante uma das aulas observadas (02/Dezembro/2005), um adulto aproximou-se da porta da sala de aula para falar com o professor. Este virou-se e aproximou-se da porta, falou em tom de brincadeira em crioulo durante cerca de cinco minutos e depois voltou para a sala e continuou a aula em português. A troca de código nesta interacção assinalou o restabelecimento da autoridade e a reentrada no espaço formal. A natureza rotineira destas experiências, em que os estudantes observam e participam nas interacções da língua onde o poder está claramente ligado a códigos específicos, reforça a distância social entre as noções de espaço de identidade de Veiga, e consolida a probabilidade de compromissos nos cálculos do benefício linguístico tanto dentro como fora do ambiente educativo.

Na ilha de Santiago, no mesmo estabelecimento educativo, as conversas com professores “críticos” (que resistem às políticas de língua na sala de aula) levaram-me a acreditar que tal adesão ao espírito de cálculo do benefício linguístico foi para além do simples aparecimento de documentos em línguas específicas baseadas na afiliação dos participantes e no espaço imediato em que se encontravam. Nas aulas em que o conteúdo era o mais importante, os estudantes abordavam o assunto, natural e efectivamente, em crioulo. Posto isto, acredito que a adaptação dos estudantes ao ambiente linguístico fosse determinado e calculado, com base no benefício da língua na interacção imediata. Esta situação é particularmente pertinente, visto estes locais de investigação nas três ilhas possuírem diferentes níveis de execução da política de língua nacional. Enquanto em São Vicente se esperava que os estudantes falassem rotineiramente português na sala de aula, em Santiago, vários professores com quem falei resistiam por vezes à política, permitindo aos estudantes que se esprimissem na língua nativa. Por outro lado, na Brava, o português apenas era imposto na aula de Português.

Muitas vezes, na ilha de Brava, relativamente ao cálculo do benefício linguístico das interacções, os estudantes ou discordavam do método de contexto/ autoridade ou usavam uma combinação de ambos para se decidirem pelo código relevante. As conversas com os grupos de foco de Brava ilustram bem esta dinâmica:

Jota - Pensa na un kau ki si bu bai bu ta xinti obrigason di papia Portuges...trandu aula di Portuges...ten algun kau li na Brava ki si bu bai bu ta xinti sima ki bu ten ki fala portuges?



Arya - Se na asenbleia ki nu bai nu ten ki fala portuges...

Jota - Asenbleia di kamara?

Arya - Nãu! Asenbleia di skóla. Nu ta bai asenbleia y si nu fra tudu kuza ki ezi ta kre pa nu fra...es ta skodjenu pa nu bai Praia ou São Visenti pa ba fala la.

Jota - La nhos ten ki papia portuges?

Arya - Sin! La nu ten ki papia portuges...

Jota - Bine undi ki bu ta bai ki bu ta xinti ma bu ten ki papia portuges?

Bento - Na Brava na ninhun kabu!

Aidi - Ami N ka ta sinti kuma N ten obrigan di papia portuges di manera ki mi N ta fala diáriamenti Kriolu...podê fla N ka ten ki fala portuges asin...

Jota - Mã ka ten ninhun kau ki bu podi bai na Brava ki bu ta xinti ma bu ten ki papia portuges pamo bu sta la?

Aidi - Nãu! N ka ten obrigan di papia portuges.

Jota - Y Kriolu? Bu podi papia-l na tudu kau?

Aidi - Kriolu pa mi N podi papia-l pa tudu kabu.

Jota - Mã Raia bu fla na asenbleia...si bai na asenbleia pamodi ki bu ka ta xinti konfurtável ta papia Kriolu?

Arya - pamô N ta sta djuntu ku nhas kolégas...ou N podê sta djuntu ku un delegadu skolar ou ku algun algen ki sta nun puzison mas altu ki mi na ses studus o na u ki es ta fazê na susiedadi...N ta atxa kuma N debe papia portuges.

Jota - Bu konxi delegadu di idukason li?

Todos-Sin...Amandio!

Jota - Si bu kontra ku Amandio...bu ta papia ku el na Kriolu ou Portuges?



Aidi - N ta papia ku el na Kriolu! (rindo)

Bento - Mi tanbe.

Arya - Na rua pa algun kabu?

Jota - Sin...

Arya - Ku el N ta papia Kriolu pamô N sabe kuma el tanbe e ta papia ku mi na Kriolu...e ka ta papia português ku mi na rua...As bes e ta ben nos kaza pa pidi nos opinão sobri kuzas ki mestê konpo na liseu...

Aidi - Má mi, nen si e sta trabadjâ ...N ta papia kuel na Kriolu...N ka ta sintiba obrigasan di papia ku el na português...má na aula...la N ten obrigason di papia português. (rindo)

(08/Abril/2005)

Embora os estudantes discordassem declaradamente relativamente ao contexto no qual o uso do português seria exigido, ou se este uso seria exigido em alguma circunstância, sempre que a utilização da língua oficial parecia adequada, estava simultaneamente ligada ao conceito de adequação dada ao contexto. De forma semelhante, o uso do crioulo parecia ligado a um à-vontade contextual que normalmente (fora da sala de aula) não podia ser violado, dados os laços entre os habitantes das ilhas e a familiaridade geral, uma vez que a Aidi podia referir-se ao representante da educação pelo seu nome próprio, omitindo assim o seu título, e optar por falar com ele em crioulo. Apesar desta familiaridade, os estudantes conseguiam reconhecer perfeitamente o poder da língua para conseguir a palavra ou para recusar a entrada, como o ilustra o seguinte exemplo:

Jota - Nu fazi di konta ki ten alguns alunus ki podi papia Portuges na kaza y bo bu ka podi...Óra ki nhos entra na sala di aula kes alunus ta ten algun vantagem sobri nhos?

Aidi - Talves não! Talves kel alunu so ta papia português na kaza má kel ki ka ta papia kriolu na kaza podi spresa na português midjor di kel ki ta papia português na kaza.



Jota - Ke la normalmenti ta kontisi?

Aidi - Nău, normalmenti nău!

Arya - Normalmenti é diferente (rindo). Normalmenti é diferente pamo sí mi ku Bine ta mora na mesmu kaza...y el e ta papia portuges tudu dia y mi N ta papia Kriolu...ôra ki nu ben klasi y prufesor ta papia so portuges...el e ta ten mas familiaridadi...e ta ten mas fasilidadi na papia portuges enkuantu mi N ta tenta djobê si N sta fra algun patetaria...si N sta papia tortu si prufesor ka sta ba fika xatiadu ku mi or si prufesor ka sta ba trosa di mi.

Jota - Má na sala di aula, pensa na kualker sala di aula... ora ki un pergunta é fetu na portuges..algun bes bu ta xinti medu di respondi pamô bu ka sabi si bu portuges sta sertu?

Aidi - Na nha kazu kel la ta kontise...As bes N ta tene resposta na ponta di lingua...N ka ta kre responde pamo N ta sinti medu di nha portuges sta mal...As bes é so medu di portuges ka sta sertu...medu di kes otus alunus kurijibu...sezi kurijibu ôra ki nu bai la fora mininus ta faze trôsa di bo ta fra “el ka sabe papia portuges”...es ta tenta kriabu konpleksu pamô bu ta papia portuges mal.

(08/Abril/2005)

A reflexão de Aidi sobre as consequências sociais de falar “mal” português na ilha da Brava, onde geralmente as interações são informais dada a pequena dimensão da ilha e a familiaridade existente entre os residentes, indica a posição privilegiada que o português ocupa em relação ao crioulo. A sua reacção reflecte o trabalho do Estado associado à utilização e à escolha da língua, e a gravidade da falta de domínio do código oficial em contextos onde a sua utilização constitui a norma.

Na ilha de São Vicente, embora os estudantes entrassem em cálculos do mesmo tipo para escolher um código comunicativo, essas escolhas eram estruturadas em torno de noções de “respeito”.

Jota - Kual é un lugar ki bu ta bai ki bu debi fala Portugês...na susiedadi en jeral...fla-m un kau ki bu ta bai ki bu ta xinti kuázi ki un obrigason di fala Portuges?

Mira - Se bo ta falá ma Prezidente de Kamara...



Jota - Ker dizer si bu sta fala ku Prezidente de Kamara bu ta fala en Português?

Nidi - Na situasõs formais...

Dira - Sin! Un riuniãu asin ma é já N ta falá Português.

Jota - Da-m uns izenplus di uns situasõs furmal

Mira - Mi tude vez ke N bá diresãu N ta falá Português...ma diretor.

Risa - Ma li dente de skóla el é obrigatorie...

Jota - y na un Médiku pur izenplu?

Nidi - Nãu.

Risa - Ma Médike N ta falá é Kriole...era u ke faltava...

Risa - Ma un Médike N ta falá Kriole...má na sala d'aula agóra...mesme ke alune el é obrigatória falá Português...

Jota - Ten algun lugar undi e ki nhos ta fala Português pa fazi nhos vida más fasil... ker dizer ki falandu Português bu ta atinji bus objetivus más rapidu ?

Nidi - As ves kónde bo ta bá pa un lugar prokurá un trabói asin es ka ta feká ke mesme impresãu de bo se bo ka falá Português...N ta tral izenple loge na nha irmã...nha irmã ta ba trabaiá na Hotel Porte Grande...el bá na entrevista...el falá ma...N ka sabê se foi un Brazilere ke ba atende-l...el falá ma el Português...el falá un bon Português ma el...el tive txeu asese de entrada na trabói...purke el falá un Português ben falóde...ben xpresóde...el tive mas...normalmente é asin...el tive mas asese a kel trabói ke se el tava falá Kriole...purke kel jerente el intendê-l mute mas amedjor du ke un pessoa ke ka ta falá Português.

Jota - Óra ki nhos ta bai kualker kau nhos ta fazi kel kálkulu asin si nhos ta ba fala Português ou Kriolu dependendu di kau ki nhos ta bai?

Nidy - N ta fazê sin purke mi kuande N ta ben falá ma bosê N pensa-l se N ta ben falá Português ou Kriole...(sorrindo) má kónde N txegá li...



Jota - N'ton ninhun di nhos ka ta fala Português na kaza?

Nidi - Só kónde no ta brinká...

Jota - Pamodi ki bu ta atxa ki bu ta uzal so kuandu bu sta na gozu?

Nidy - Purke se N bá uza-l asin...es ka ta ba otxá-l igual móda Kriole...es ka ta ba otxá-l igual...purke normalmente jente de nha zóna es ta falá só Kriole...

Jota - Bo bu ta atxa-l igual?

Nidy - Manera?

Jota - Bu fla ki pesoas di bu zona ka ta ba atxa-l igual...bo bu ta atxa-l igual si bu fala-l?

Nidy - Se N falá ma es Português?

Jota - sin!

Nidy - Purke nãu? N ta otxa-l igual sin...na skola N ta falá só Português...N ta falá ma Prufesor é só Português...

Nidi - Ten Prufesor e ke ta marká ate falta de dixsiplina...

Jota - Pamodi di Kriolu?

Nidi - Sin! Nha Prufesora pergunta-me un koza el pensá ke N tava ba dá resposta en Português...N da-l en Kriole. El panhá el po-me falta de dixsiplina el po-me na rua...desde kel ves N ta falá só Português na aula...N ka ta falá Kriole...

Risa - Txeu Prufesor ta otxá ke el é un obrigasãu...es es ten autoridade máxima...pa es bo ten ke kunpri-l bo ten ke kunpri-l...mesmu sabende ke bo lingua é Kriole...bo ten ke kunpri-l...es ta otxá ke bo ten ke kunpri ses autoridade...bo ten ke kunpri-l o krer o nãu krer...

Mira - Bosê dzê kel lugar...N ta otxa ke kel imajen...imajen ke bo ten de kel pe-soa...é ke ta levó-be a sabê se bo ta ba falá Português ou Kriole...



Jota - Dan un tipu di imajem ki ta levau a pensa ki bu sta ba fala Português?

Mira - Kel imajem de respeite bo ta oiá...bo ten...é móda N dze-be li de bóxe na direção...se N ta bá pa kalker skóla N ta ba falá ma un Prufesor...mi kónde N ta bá pa un ote skóla ke N tiver ke falá ma un Prufesor ...N ta txegá lá N ta falá ma es é Português...

Jota - Kel imajem de respetu?

Mira - Klare! Ke respeite...bo ta falá Português ma es...

Jota - Bu ka ta konsigi fala ku respetu na Kriolu?

Mira - Mi N sabê ke el é diferente...N ka ta podê splika-l drete é kel li...

Dante - Jente ta uzá mas Português...sendu asin...lingua di xpresão...de respeito...se for un pesoa asin móda diretor asin...klásiku...naturalmente bo ta falá ke el é Português...

Dira - Ten txeu meninas en ke kónde es enkontrá ma kes profesor k'es tinha antes es ta falá ma es é Kriole má...má mi é abituóde a falá ma Prufesor Português N ta enkontra-l na rua N ka ta falá ma el Kriole...N ten ke falá ma el é Português...mesmu ke el já 'ne nha Prufesor...

(17/Fev./2005)

Visto que nestas conversas as referências ao cálculo do benefício linguístico são claras, estes estudantes, contrariamente aos da ilha da Brava, estavam não só a fazer juízos contextuais quanto à adequação desta ou daquela língua, mas também a relacionar estes juízos com a “autoridade” e o “respeito”. A auto-monitorização ia para além da esfera educativa, até ao espaço público se a relação de poder permanecesse constante, daí que os estudantes, ao encontrar professores na rua, se apoiassem no seu conhecimento do português para comunicar, visto racionalizarem que, dado o nível de “respeito” que a interacção exigia, havia uma exigência automática do português.

Noutro grupo de foco, também na ilha de São Vicente, os estudantes referiam-se muitas vezes a uma regulação interna de escolha da linguística apropriada, baseada na disciplina em que se encontravam ou na familiaridade com o instrutor. Estas reflexões sobre a regulação da escolha linguística são inevitavelmente estruturadas no cálculo do benefício linguístico, pois cada uma das interacções é baseada



numa aprovação ou desaprovação do acto comunicativo. O seguinte diálogo é um exemplo das tentativas de mediar a compreensão destas escolhas comunicativas:

Jota - Nhos ten algun Prufesor ki ta auturiza pa nhos fála Kriolu na sala di aula?

All - Nãu!

Jota - Ninhun?

ALL - Nãu!

Kato - Jente ta falá senpre Português...ago asin...un ou dos palavra na Kriole ok...

Jota - Y spresa ideias na Kriolu?

Vanda - Nãu! Y se bo tiver un dúveda y bo bá na kel Prufesor...se kel Prufesor po-be un kara asin...bo sabê...kel kara asin desgostóde...bo ta bá de lonje senti mede y bo ta bá misturá Kriole Português y tude...Enkuante se era na Kriole já bo ta stode mas avontade...asin é mute mas fásil y kel Prufesor tanbe ta intendê mute mas rapide...kónde bo ta misturá kes dos já bo ta tra-l tude marióde y bo ka ta konsegi falá u ke bo kria falá y bo ta feká ke mesme duveda purke bo ka konsegi spo u ke bo kis dzê.

Lidi - Nha Prufesora de Fízika ta iziji Português dente de sala de aula.

Jota - Bu devi fla-l pe da aula di Português nton (todos riem)

Alan - Sin má...un rezultóde bo ka ta ba po-l en Português.

Kato - Mi N ta abituóde ta falá ma Prufesor en Português...nton ka ta interesá don-dé ke N da kara na Prufesor...N ta pensá lonje en falá Português ma el...Ône pasó-de nha Prufesor de Português...N enkontrá ma el asin na rua... el ta falá Kriole ma nos dritinhe...mi N tinha asin difikuldade de falá ma el...Ke nhas Prufesor senpre N tinha kustume de falá ma es Português...el ta falá ma min Português (comentário inaudível) sen feká ta tentá...kuaze un sforce ke N tinha ke faze pa tentá falá asin Kriole ma el...

Ayr - Se nha Prufesor kunprimenta-me na rua asin na Português...N ka podê kun-



primenta-l na Kriole... N ta falá é Português ma el...

Vanda - Sin! Durante un data d'one foi asin má desde ke N panhá uns Prufesora ke ta dá jente asin mas liberdade de ves en kuande...ta falá Kriole ma bo dente de aula...na rua tanbe es ta salvó-be nton N ta da na Kriole... má N ka ta falá Kriole nunka ma nhas Prufesora de Português...Prufesora de Português é senpre Português!

Kato - N tinha un Prufesor de matemátika...el ta da aula...el ta ditá régra en Português y el ta txemá un alune pa kuadre...el ta dzê tal izersise é baziôde na kel régra lá...kel alune kónde el ka ta podê faze-l...el ta xplika-l el na Kriole...loge kel óra kel alune ta fazê kel probléma na óra...ta feká mas fasil.

Vanda - N tinha un Prufesor un ves...primera koza ke el ta dzê é nha nome é Afonse...Bezote ta errá ta skrevê na nha teste N ta deskontá bezote...bo ta txegá na kel teste bo ta feká ta xpiá kada palavra ke bo skrevê ke mede de el tró-be kel puntinhe purke kada puntinhe n'un teste é valioze...pamode kel nóta... bo ta mestê de kel nóta pa bo pasá.

Lidi - Despos asima de tude es ta envergonhó-be se bo ka sabê eskrevê un palavra...es ta dzê bo ka sabê...manera ke bo ka sabê...bo ten ke sabê. (rindo)

Vanda - N tinha un koléga...un menina de Praia...ke ka sabia skrevê Português tãu ben móda nos...Prufesora ta fazê fotokópia de ses teste p'el mostrá otes Prufesor...móda el ta da erre na Português...koitóde...N ta sentiba pena d'es menina.

(04/Fev./2005)

A auto-monitorização da produção linguística é aqui contextualizada numa dinâmica que a situa numa estrutura de repetidas oportunidades passadas para calcular o benefício linguístico, onde o código linguístico dominante é continuamente reforçado como língua de poder e da formalidade. De facto, este repetido reforço não só fica enraizado como cria hábitos linguísticos onde a interacção do agente performativo exerce influência sobre a dimensão física, pois uma vez confrontado, até a reacção corporal indica que o estudante injurioso tem noção da situação da “linguística apropriada” (isto é, cobrindo a boca depois de falar crioulo, para demonstrar o conhecimento da transgressão). Estas dinâmicas foram observadas uma vez durante uma discussão de turma em que um estudante iniciou inadvertidamente uma resposta ao professor em crioulo, para ser imediatamente repreendido, seguindo-se um ajuste automático, neste caso tanto físico como linguístico, da parte do estudante.



Troy - ...pamó un bes bu ta baba repartisons era tudu en Portuges...mi N ta lenbra...repartisons maiuria era en Portuges...ker dizer... kantu mi era mas pikinóti... dja dipos nen pur isu...má ti gósi...mi pur izenplu as bes...djan tenta imita fala un Portuges Merkanizadu pa N podi ser atendidu ku un sertu brevidadi pamo si N fala na Kriolu...es ta dexau la...y propi nos...Kabu-Verdianus nu ta submeti a alguns kuzas...sima N flaba bo kel óra...nu ta izálta alguns aspetu...ki na bo ta dexau atrofiadu...má bo si bu faze-l un bes...si bu ben da pa trás bu ta xinti reseiu bu ta xinti obrigadu a faze-l...nton...má é un...mi N ta gostaba di odjaba Kriolu ofisial...N ta gostaba di odjaba el ofisial...pa algen fala... pa algen skrebi...so ki na nos kazu dja é mas konplikadu na skrebi...nu pode até fala...

Jota - Pur akazu kel sistema k'es dezvoltovi ...

Troy - Di Alupek?

Jota - Sin kel sistema di Alupek é relativamenti sinples en termus di aprendizajen...

Troy - A nivel di un algen ki sta fala badiu! Pamo dja un algen di Sãu Visenti pur izenplu ki ka ta fala Kriolu badiu...dja el é un kuzinha mas...

(15/Abril/2005)

De facto, este excerto demonstra claramente que ele envereda pelo cálculo do benefício linguístico embora admitindo uma mudança no sistema sociopolítico que em certa medida continua a ser permitido por relações de domínio linguístico. De facto, dada esta compreensão das relações da língua, baseada na vivência real, o cálculo do benefício linguístico parece ser uma adaptação bastante normal ao mercado linguístico. O que é particularmente interessante nisto tudo é o referido cálculo ocorrer numa dinâmica de contestação, através da sua aversão ao que considera ser uma “submissão” social ao domínio linguístico e através do seu apoio à oficialização do crioulo, embora se aproxime dos debates sociais sobre a dificuldade de criar um sistema ortográfico adequado.

Donnie tem sessenta e seis anos de idade e faz claramente parte da classe média. Visto ter trabalhado durante décadas na embaixada norte-americana, não só o seu emprego é seguro e o seu salário compensatório, como também tem uma casa ampla numa região em expansão da cidade e está mais avançado na carreira que Troy, visto estar perto de se reformar. Economicamente, pertence decididamente à classe média. Embora seja ultrapassado pelo Troy em termos de habilitações literárias, ter acabado o ensino secundário na altura do governo colonial faz com



que estrategicamente, de acordo com o discurso nacional, tenha recebido uma educação “melhor” que aqueles que estudaram no período de pós-independência. Este discurso é característico daqueles cujo período educativo de formação ocorreu na pré-independência, e a percepção de Donnie da sua “vantagem” na educação é particularmente evidente quando fala de mudanças sócio-históricas no campo educativo. Esta valorização do seu capital cultural é um significado oculto da sua posição social nas actuais tendências curriculares de Cabo Verde.

Donnie - Sen dúvida ninhun...sen dúvida ninhun...nos nu ta dába Luziadas na kintu anu...nos na kintu anu nu da seleta literária etc...literatura era... o português era ensinado com muito mais rigor...com muito mais coisas no quinto ano... no meu tempo...o que eu acho oji Luziadas ta dadu e na furmasão superior... acho eu nes aspétu ensinu troka txeu purki Álgebra pur izenplu...Matemátika era mutu...Matemátika ki nu ta dába na kintu anu oji e dadu na sétimu anu...tabuáda dixa di izisti...muitos alunus oji ka sabê 9 vezes 7 é kuzê...ten ki ba kalkuladora pa sabê 9×7 é 63...na nos tenpu nãu na nos tenpu nu tinha tudu di kor...próva dus nove etc...

Jota - Pur akazu mi desdi kantu nu ta stába na Santa Catarina N tomaba palmatória txeu pamodi tabuáda...

Donnie - Bo tanbe bu toma palmatória?

Jota - sin!

Donnie - Nton bo inda bu panha un parti di nos tenpu di ensinu...mas ensinu era mutu más rigurozu ki oji...axu ke sin... Alias sabes quando a coisa generaliza muito a tendência é para a qualidade baixar de nível E u ki sta kontesê oji na tudu parti...nível di ensinu sta baixa... Há muita procura.

(28/Março/2005)

Donnie também recorre ao cálculo do benefício linguístico. De facto, ao longo do processo de pesquisa, parecia recorrer ao português sempre que o seu discurso tinha a necessidade de assumir uma autoridade comunicativa, e nos vários diálogos explanatórios. No entanto, o recurso às regras do mercado linguístico foi para além desta suposição de poder numa teorização do mercado linguístico, tal como o ilustra o seguinte diálogo:



Donnie - Izátamente! Ten sin a ver ku struturason...ten sin purki normalmenti ken ki ta fala portuges oji... Aliás isso já foi documentado...eu conheço uma família filhos de escravos... ki na kaza ta fala ku fidjus so portuges...Os tais fidjus di skravus oji ta fala ku ses fidjus so portuges...N ka sta frá-bu nomi purki nãu interesa... mas N konxe un familia...ki ta fala ku ses fidjus so portuges...

Jota - Mas pamodi é ki es ta papia ku fidjus so portuges?

Donnie - So portuges purki es ta atxa kuma falandu ku fidju so portuges...kel fidju ten más dezenbarásu na skola... e aí é que está...quer dizer...o ensino do crioulo tem razão de ser... kuandu bu pô portuges di parti...dia ki bu sta da so kriolu na skóla... portuges dja ta funsiona kumâ un lingua ki bu sta ben studa-l mas já na liseu riba...ki...ki...digamus material di trabadju é tudu na kriolu...si nu konsigiba material di trabadju tudu na kriolu pa nu inxinába alunos...pelu menus até quarta klase...ou até sexta klase...ki ten oji pa tudu algen...nu inxinába so na kriolu... mas bu ten ki inxinázi tanbe skrebê na portuges...purki administrasão ta funsiona na portuges y bu...pa el ba tira un kursu é na Brazil ou na Portugal...ki ta dadu mas bolsa é na portuges...purtantu uzu di kriolu nes mumentu não sei se traz uma vantagem a Cabo Verde.

Jota - Bon es fidju di skravu ki ta fala ku se fidju portuges na kaza...ki ten un sértu asésu a portuges ta da-l un sértu vantajen dentu di sala di aula? Purki si un alunu sta ser fetu un avaliason atraves di un próva y kel próva é skritu en portuges... kel alunu...

Donnie - Kel alunu ki ta dumina portuges midjor ten vantajen!!!Sem dúvida ne-nhuma...Aí é que está...aliás este pai...o pai tem formação superior e a mãe acho que é professora...ou se não me engano é professora e técnica superior... que tem uma boa vida uma boa casa...então apesar de serem descendentes de escravos...não...mi nhas fidjus N ta papia ku ezi portuges purki na skóla... manhan kuandu é ba pa skóla ou na skóla...el ten pusibilidadi midjor di skrevê ...di spoí...di spoí...

(28/Março/2005)

O discurso de Donnie envolve uma ligação nostálgica à educação colonial ao incorporar um programa “clássico” que já não é o centro da educação no ensino secundário. Para além de utilizar as regras do mercado linguístico, teoriza a utilização social dessas regras como individualmente benéficas para o posicionamento



social do agente comunicativo. A sua visão do espaço do crioulo na sociedade cabo-verdiana, pelo menos nas esferas formais, é extremamente cautelosa.

Joanna, a participante mais jovem das histórias de vida, tem dezoito anos de idade e viveu toda a sua vida na era pós 1990. Como ela e a sua família são membros da classe trabalhadora mais baixa, no que respeita ao posicionamento socioeconómico e às habilitações literárias, as suas experiências de vida foram formadas num contexto sócio-histórico que tem assistido a uma avassaladora descentralização do Estado, enquanto fornecedor de serviços sociais básicos, e a uma intrusão relacional e inversa do mercado nas mesmas esferas sociais, através de uma maior privatização e uma reorientação da política social. Dado o seu posicionamento social, as mudanças na política social dirigidas à privatização afectam-na, a ela e à sua família, desproporcionalmente em relação aos outros participantes de histórias de vida. Na altura da recolha de dados, a sua mãe estava a candidatar-se a algum apoio bem necessário do ICASE para subsidiar as suas propinas, que estavam a tornar-se um fardo, visto tanto ela como a irmã estarem no ensino público. O baixo rendimento da sua mãe, que consiste numa reforma de invalidez, não acompanhou o custo de vida e tem de ser complementado com o rendimento do filho mais velho para a família sobreviver.

A orientação de Joanna da direcção da língua e das políticas linguísticas tem então de ser enquadrada num contexto sócio-histórico que reconhece a actual presença penetrante do português em tudo, desde canais televisivos inteiros (nas manhãs a RTP-África dá o estado do trânsito das principais auto-estradas de Portugal) até às novelas importadas do Brasil, bem como a presença prioritária da corporização de Portugal como salva vidas através das maiores empresas, como a Electra, a Enacol, a Telecom e muitas outras que produzem bens essenciais, utilizados diariamente. Dada a sua classe social e a sua exposição mínima diária ao português no “espaço de identidade”, eu achava mais provável que ela fosse a que sofria uma maior tensão linguística diariamente e, por isso, fosse a mais receptiva à oficialização do crioulo. Na verdade, embora ela defendesse, de facto, a oficialização do crioulo, esta defesa tomou uma aproximação mais tolerante, quando defendeu uma aproximação linguística de duas línguas. No contexto escolar, ela visionava a possibilidade de se utilizar duas línguas para permitir o acesso de todos os que foram linguisticamente oprimidos por uma política de língua do português como única língua oficial. Com uma marcada clareza e um sentido de pragmatismo quanto às necessidades sociais do país em relação à comunidade internacional, articulou a sua posição em resposta a um inquérito relativo ao melhor cenário hipotético para Cabo Verde, observando:



Joanna - N ta atxa ma pa kenha ki portuges é difisil na aula...es debi ten direitu di papia di manera ki ta fikas más fásil pa intendi. Pa mi tantu kriolu komu portuges debi uzadu...Pa kes ki ta intendi portuges sen difikuldadi, es ka debi ser forsadu papia kriolu...N ka ta atxa ma ten nesisidadi di tra portuges má sin pa poi kriolu komu un manera di djuda na komprienon. Tudu dos podi sirbi-nu gosi pamodi...ten kes alunus ki dja kustuma ku papia portuges na aula. Pa es ta serba stranhu gosi pa...Pur isu ki N ta atxa ma portuges ka debi ser tradu. Di kualker manera dja é... é nos lingua ofisial, má kriolu tanbe ka debi ser pruibidu na aula. Asi N ta atxa ma ka ta ten konflitus y alunus ta ten opson... es mé ki ta skodji kal ki é midjor pa es. Na nha opinion dja ka ta tinha konflitus entri portuges y kriolu.

(04/Abril/2005)

Enquanto explica, enquanto possibilidade para a política de língua, a sua visão como uma articulação de inserir o crioulo como espaço de acção na ajuda com a compreensão, foca indirectamente a sua experiência visto esta ser derivada de um mercado linguístico fechado, no qual o benefício da língua tem um papel complicado. Só através de uma relação linguística baseada num poder diferencial, a utilização de uma língua suplementar pode ser referida como “escolha”, visto a própria escolha só ser possível num mercado linguístico fechado.

Os diferentes exemplos confirmam a indiscutível existência das deliberações no cálculo do benefício linguístico na sociedade cabo-verdiana, visto estes serem dados por indivíduos de diferentes classes. Embora o acesso ao capital cultural dos elementos participantes fosse variado, estes eram invariavelmente activos na construção de julgamentos em relação às escolhas que faziam relativamente à escolha da língua, e como essas escolhas permitiriam a concretização de resultados específicos. Essas escolhas eram muitas vezes estruturadas em torno de dualidades de formalidade/informalidade, contexto/autoridade. As descobertas nesta área sugerem que a mera oficialização do crioulo, embora seja certamente uma condição necessária para eliminar a diglossia em Cabo Verde, não é suficiente a longo prazo, pois a oficialização não erradicaria imediatamente o reconhecimento sistémico e histórico do diferencial de poder entre estas línguas, nem garantiria o ajuste social às ordens jurídicas. Para ter efeitos a longo prazo, uma política de oficialização teria de ser acompanhada por um grande estabelecimento estrutural de condições direccionadas para a avaliação do estudo e para a utilização do crioulo em todos os campos sociais.

Sobre os caminhos idiossincráticos que tomámos na vida, Henry David Thoreau observou uma vez:



*Se um homem caminha para a batida de outro tambor,
Talvez seja porque ouve um músico diferente.
Deixem-no aproximar-se da música que ouve,
Esteja ela próxima ou afastada.*

Em vários aspectos, a insistência no compromisso com este tópico de investigação foi uma tentativa de me manter fiel às melodias da vida. Foi um processo de aceitação de acontecimentos da minha vida que estão contextualmente e sincronicamente ligados. O desdobramento destes eventos, através de um compromisso com o processo de investigação, progrediu de uma forma muito deliberada e revelou tanto resultados muito específicos como resultados gerais. Esta secção pretende recapitular algumas das descobertas e discutir algumas implicações/recomendações.

Esta investigação utilizou uma aproximação multimetódo baseada em aproximações teóricas específicas, para abordar questões de domínio/subordinação linguística e resistência num contexto colonial/neocolonial. Ao passo que se espera que os dados disponíveis em cada capítulo contribuam, a longo prazo, para os debates sobre língua que actualmente se verificam em Cabo Verde e na diáspora, a intertextualidade de temas exige que a investigação seja contextualizada historicamente como um todo. Quer isto dizer que a subordinação linguística e a resistência em qualquer contexto não podem ser vistas a partir de uma perspectiva que reconhece a classe e a raça como construções mutuais exclusivas que são incorporadas no indivíduo ou no grupo. Nesse sentido, sinto que é essencial voltar ao foco de investigação de referência para que se extraia uma visão mais progressiva e holística dos temas individualizados.

Numa tentativa de abordar questões de subordinação e resistência linguística provenientes das minhas experiências individuais, nascido num contexto colonial e migrado de seguida para os Estados Unidos, abordei a pesquisa com três informações fundamentais: primeiro, reconhecendo que as minhas experiências individuais, embora ligadas à minha posição social particular, não podem ser separadas das conversas sociais no contexto nacional, era importante determinar, *dada a história colonial de Cabo Verde e a actual situação sociopolítica, quais eram os principais discursos relativos à diglossia*. Compreender esses discursos permite um enquadramento das particularidades dos discursos individuais, como reflexivos ou antitéticos às perspectivas sociolinguísticas nacionais.

Adicionalmente, num nível micro, compreender que a multidimensionalidade da posição social pode afectar a relação de uma pessoa com os discursos nacionais e internacionais de subordinação e resistência linguística em geral, era também importante para determinar se *os alinhamentos dos indivíduos com discursos específicos são determinados pela sua posição de classe e identificação racial*.



Finalmente, dada a informação recente do Estado da Nação, o processo em curso de construção de identidade e o papel da educação neste processo, era também importante examinar *a relação dialéctica entre a identidade e esses discursos linguísticos, e como esta se manifesta na esfera educativa*.

Contudo, a utilização adequada destes temas criou a exigência de uma apreciação *a priori* das noções individuais de classe e identidade racial. A visão que os elementos tinham destes conceitos de certa forma era tão importante como a sua compreensão de dominação/subordinação e resistência linguística. Os dados obtidos na investigação indicam convergências ideológicas em alguns pontos e divergências em outros.

Embora de certa forma tenha sido revelada uma consciência das divisões de classes por parte de todos os participantes (incluindo os professores entrevistados) de cada ilha, as concepções e os determinantes de classe (marcadores) e o papel da língua variavam um pouco. Os diferentes desenvolvimentos estruturais das ilhas influenciavam até certo ponto as percepções dos estudantes desses factores.

Na ilha mais pobre e isolada, a Brava, com uma população em diminuição devido à migração nacional e internacional (quantitativamente, a mesma população hoje que em 1958), enquanto os estudantes falavam de classe em termos relacionais, reconhecendo uma interdependência das classes, tinham também uma perspectiva funcionalista, em oposição a uma agregação de indivíduos posicionados de forma diferente no que respeita às relações de produção e com interesses divergentes. Intimamente relacionado com este aspecto funcional de ver a classe, estava o facto de os estudantes participantes geralmente falarem sobre a classe em termos abstractos e recorrerem a indivíduos em específico para representarem as classes, em vez de recorrerem a grupos com interesses divergentes.

Um dos aspectos mais interessantes da investigação a este respeito é o facto de os indicadores de classe estarem extremamente ligados às habilitações literárias. Devido à população ser quantitativamente reduzida, e por isso as relações serem próximas e informais entre os residentes da ilha, os elementos associavam facilmente os níveis de educação com a situação profissional de determinado indivíduo. Ao falar sobre membros da classe alta, referiam continuamente as suas credenciais académicas como meio de justificar a sua posição. Assim como nos grupos de foco das outras ilhas, houve na ilha da Brava alguma discordância inicial em relação ao número de classes sociais existentes, embora os participantes acabassem por concordar que havia quatro classes (alta, média, baixa e uma classe dos desfavorecidos, composta por recentes deportados dos Estados Unidos).

Relativamente à identidade racial, os elementos da Brava eram tão a favor quanto os outros em relação ao uso da racialização como meio de identificar



os outros e de assim criar uma construção dialéctica do eu. Os atributos fenotípicos eram inicialmente utilizados na identificação dos traços de cabo-verdiano e dos traços de não cabo-verdiano. Nestas identificações, os participantes pareciam basear-se num imaginário histórico social que racializava não só os imigrantes que chegavam, mas também os residentes das outras ilhas. A racialização e a associação de grupos de imigrantes a estereótipos negativos estavam, muito frequentemente, ligadas às percepções gerais sobre esses grupos quanto a prejudicarem ou contribuírem para a sociedade cabo-verdiana, enquanto a racialização dos cidadãos nacionais centrava-se na narrativa histórica nacional e nas diferenças da distribuição quantitativa dos escravos pelas várias ilhas, durante a era colonial. De certo modo, estas conceptualizações racializadas pareciam ser estáticas, visto não deixarem espaço para a mediação e para mudanças demográficas na população, possíveis pela eliminação das restrições de mobilidade no contexto nacional, pelos avanços nos transportes ou pelo contínuo processo de miscigenação, característico das sociedades globalizadas.

Em São Vicente, ainda que inicialmente fosse difícil definir as características das classes, com os estudantes participantes a apontar para o emprego, a riqueza monetária e o comportamento social como determinantes de classe, a propriedade e a riqueza (especialmente na forma de dinheiro) eram frequentemente utilizadas como indicadores de classe. A maior ostentação social de riqueza, a singular posição de São Vicente como centro de turismo e as suas ligações com o exterior tinham um grande impacto na forma como os estudantes viam as dinâmicas das classes. Tal como nas outras ilhas, achavam que a classe tinha uma natureza flutuante, no sentido em que os indivíduos podiam entrar ou ser expulsos de determinada classe, conforme o esforço ou fracasso individual. Os factores sistemáticos foram omissos nas considerações das flutuações de classe. Os estudantes participantes viam a classe como composta por dois grupos que competiam pelos recursos e cujos interesses muitas vezes divergiam. Este processo acentuava-se claramente quando os estudantes reflectiam sobre o papel mediador do Estado e a estratificação de classes na esfera educativa, e como a posição de classe de um indivíduo em particular afectava muitas vezes a longo prazo as perspectivas de vida.

O processo de racialização dos “outros” em São Vicente verificou-se não só em relação aos que vinham de fora das fronteiras nacionais mas também dentro de Cabo Verde, através da manutenção de concepções estáticas, baseando-se muito em narrativas históricas nacionais. A racialização em São Vicente funcionava não só para determinar a percepção dos que vinham de fora dessa ilha em específico, mas também construía concepções daquilo que significava ser de São Vicente e a singularidade daquela cultura. Estas dinâmicas racializadas estavam frequentemente presentes quando os estudantes identificavam as características sociais de San-



tiago como mais “africanas”. É interessante que as racializações negativas fossem muitas vezes relacionadas com os imigrantes, embora o discurso dos estudantes indicasse que os africanos continentais eram julgados de forma mais severa e a sua contribuição para a edificação da sociedade cabo-verdiana ser vista como socialmente insignificante, ao passo que os asiáticos eram vistos como benfeitores por fornecerem produtos baratos de que os cidadãos locais geralmente precisavam.

Na minha perspectiva, Praia, a capital de Santiago, é onde a diferenciação de classes era mais evidente. Os crescentes dados demográficos locais, juntamente com a atracção das perspectivas económicas, criam uma condição onde a superpopulação e a falta de emprego se fundem, criando graves problemas. As taxas de crime violento são mais altas, o uso de drogas mais frequente e a pobreza geralmente parece mais concentrada. Em contraste, embora estes problemas sejam bem reais (como fica demonstrado pelo número de homicídios violentos que ocorreram durante o período de investigação), Santiago é também o centro do país e alberga todas as maiores instituições governamentais. Ser a capital garantia não só uma grande concentração de negócios, mas também um fluxo constante de turistas e uma ostentação mais visível. Nesta ilha, houve discordâncias iniciais quanto aos elementos constitutivos da classe social, no entanto, a discordância não impediu os estudantes dos grupos de foco de conceptualizar a classe em termos da sua realidade de vida. Os estudantes também achavam que as dinâmicas das classes se baseavam na competição por recursos escassos e, no final, relacionaram a posição de classe de uma pessoa com o seu dinheiro ou a posse de riqueza na forma de bens físicos. Os estudantes de Santiago, tal como os outros, articularam uma compreensão da natureza relacional da classe, embora por vezes fossem incapazes de localizar os privilégios incorporados na sua particular posição social na estrutura de classes. Nesta ilha, as explicações dos estudantes sobre o conceito de *kopu leti* indicavam claramente que a classe é um factor estruturante nas interacções diárias que acontecem na escola, entre os estudantes. Embora o ICASE¹ ajudasse financeiramente os estudantes mais desfavorecidos, os professores entrevistados referiram que o apoio era claramente insuficiente, e que muitas vezes eles próprios ajudavam nas necessidades na sala de aula, através de donativos pessoais de material, mas esta ajuda nunca era sistemática em nenhum sentido.

Racialmente, os estudantes apoiavam-se frequentemente no discurso nacional da diferente distribuição dos escravos entre as várias ilhas, justificando a sua propensão para recorrerem às diferenças de fenótipo quando faziam análises de quem, de facto, era cabo-verdiano e quem não era. Mesmo dentro da população

¹ Consultar o Capítulo 4, para uma explicação sobre as funções desta organização.



nacional, os atributos fenotípicos de um indivíduo eram frequentemente associados a espaços geográficos específicos. Quando o processo de racialização envolvia não cabo-verdianos, as dinâmicas das classes tornavam-se um elemento estruturante da forma como os indivíduos eram categorizados. Ao passo que os asiáticos eram geralmente vistos em termos de características positivas especificamente ligadas à sua contribuição económica para o desenvolvimento de Cabo Verde, através da manutenção das lojas locais que empregavam cabo-verdianos e disponibilizavam artigos baratos para consumo local e nacional, geralmente os africanos eram vistos com desprezo e associados a factores negativos como o uso de drogas e o crime. Embora os elementos estivessem conscientes da forma como os africanos continentais estavam a ser racializados na sociedade cabo-verdiana, esta consciência não os levava necessariamente a fazer algo para eliminar essas percepções. De facto, as percepções dos participantes em relação aos imigrantes de Cabo Verde denunciavam pouca mudança dimensional das dinâmicas instituídas pela política dos assimilados durante a era colonial. É óbvio que ter pele clara dá certos privilégios na sociedade em geral, da mesma forma que, ser negro ou ter pele escura acarreta um fardo específico de ser visto como “mandjaku”, daí a atribuição de características negativas associadas a este grupo.

3.3 – A LÍNGUA NA SOCIEDADE CABO-VERDIANA

A língua provou ser um domínio fundamental no qual a classe e as dinâmicas raciais eram estruturadas. Globalmente, apareceram alguns temas amplos durante o processo de investigação. Num sentido histórico, a pesquisa indica que o crioulo passou por um processo em que o seu reconhecimento social oficial passou, de código originado pela necessidade do senhor de escravos lidar com os africanos nativos em termos utilitários, para código dominante, utilizado por todos durante vários séculos até ser mais uma vez subordinado ao decreto oficial da monarquia portuguesa, durante o século XIX, como forma de recuperar o controlo social e cultural da população. Este controlo era incutido em larga escala através da educação, e a língua de poder (o português) deveria ter um papel fundamental na subordinação da população, visto ser o único instrumento de expressão, embora socialmente disponível para poucos. Nos anos que antecederam a libertação nacional, o uso do crioulo como forma de contestação cultural à maior repressão do sistema colonial português era evidente em muitas escolas secundárias do país. Ironicamente, em 1975, após a independência, embora tenha havido um esforço para “re-africanizar” o programa, o



português continuou a ser a língua oficial do Estado. Em 1979, no Colóquio do Mindelo, houve uma tentativa de criar uma ortografia unificada. A adesão do Colóquio a uma visão do crioulo cabo-verdiano como nada mais que uma variante do português levou à proposta de um sistema ortográfico baseado na etimologia de cada palavra, o que provocou fortes reacções daqueles que preferiam não sistematizar a ortografia através de uma aproximação ao português *standard*. Em 1993, o Instituto Nacional de Cultura (INAC) propôs a criação de uma equipa de especialistas, a qual incluía autores, professores e linguistas, para criar um alfabeto base, concebido para eliminar os problemas encontrados no Colóquio de Mindelo. O resultado foi a proposta, em 1998, de um sistema ortográfico designado por ALUPEC (Alfabeto Unificado Para a Escrita do Cabo-verdiano). Em 1999, não foi adiante uma tentativa de revisão constitucional para o reconhecimento do ALUPEC como sistema ortográfico viável. Publicações e fóruns posteriores reconheceram e advogaram o reconhecimento do crioulo como língua oficial do Estado; no entanto, não se conseguiu uma revisão constitucional que o oficializasse. Actualmente, o crioulo é reconhecido através de um diploma legal, do período da gestão de Manuel Veiga como ministro da Cultura. No entanto, o processo de uma revisão constitucional para esse reconhecimento foi ignorado, visto as revisões constitucionais não poderem ser legalmente consumadas em menos de dez a doze meses antes das eleições nacionais.

Um dos padrões fundamentais do discurso em torno da oficialização do crioulo cabo-verdiano foi a confiança num “discurso das variantes”, para justificar a falta de consenso quanto ao desenvolvimento de um sistema ortográfico adequado. A confiança neste discurso é evidente nos meios de comunicação nacionais, nas fontes literárias e académicas e no discurso participativo. No discurso participativo é também evidente que as percepções da ameaça linguística regional parecem ter um grande peso na opinião a favor ou contra a oficialização do crioulo. Dado existir uma enorme identificação do ALUPEC com a ilha de Santiago, os estudantes participantes das outras ilhas eram muito mais contra o processo de oficialização, pois viam esta oficialização como uma subordinação da sua variante linguística.

Para além deste excesso de confiança no discurso das variantes, o tema relativo à língua mais claro e de maior alcance foi o cálculo do benefício linguístico nas interacções sociais. Em todas as classes, os participantes estavam bem conscientes das vantagens que o capital linguístico conferia, e faziam o cálculo do benefício linguístico. As escolhas quanto aos códigos linguísticos apropriados para situações específicas eram estruturadas em torno de dualidades de formalidade/informalidade, contexto/autoridade. Quando as interacções de estudante para professor eram seguidas de perto e mais formais, os estudantes interagiam com o docente, inevitavelmente, no código oficial. Se essas interacções fossem de alguma forma representadas como informais, os estudantes agarravam frequentemente a



oportunidade de dizer que se podiam exprimir em crioulo. É claro que estas deliberações eram automaticamente ignoradas quando os estudantes interagiam entre si, pois nestes casos era sempre utilizado o crioulo. Por vezes, estas dicotomias de formalidade e informalidade eram evidentes mesmo entre os professores, visto normalmente falarem entre si em crioulo, embora na presença dos estudantes trocassem frequentemente para o português. A troca de código nestas interações assinalava o restabelecimento da autoridade e a reentrada no espaço formal. A natureza rotineira destas experiências, em que os estudantes observam e participam nas interações da língua onde o poder está claramente ligado a códigos específicos, reforça a distância social entre as noções de espaço de identidade de Veiga e consolida a probabilidade de compromissos nos cálculos do benefício linguístico, tanto dentro como fora do ambiente educativo.

As conversas com professores “críticos” (que resistem às políticas de língua na sala de aula), no mesmo estabelecimento educativo na ilha de Santiago, levaram-me a acreditar que tal adesão ao espírito de cálculo do benefício linguístico foi para além do simples aparecimento de documentos em línguas específicas baseadas numa afiliação com a qual os participantes estavam, e no espaço imediato em que se encontravam. Nas aulas em que o conteúdo era o mais importante, os estudantes abordavam, natural e efectivamente, o tema em crioulo. Posto isto, acredito que a adaptação dos estudantes ao ambiente linguístico fosse determinada e calculada, com base no benefício da língua na interacção imediata. Esta situação é particularmente pertinente, visto estes locais de investigação nas três ilhas possuírem diferentes níveis de execução da política de língua nacional. Enquanto em São Vicente se esperava que os estudantes falassem rotineiramente português na sala de aula, em Santiago vários professores com quem falei resistiam por vezes à política, permitindo que os estudantes se exprimissem na língua nativa. Por outro lado, na Brava o português apenas era imposto na aula de Português. Embora a língua fosse parte integral na forma como os elementos eram racializados nacional e internacionalmente, era, por falta de meios, a única saída para a racialização. Em São Vicente, os estudantes achavam que o crioulo de Santiago e a sua cultura em geral tinham características africanas e, inversamente, aproximavam o seu crioulo do português. Por isso, a produção linguística tornou-se parte integral da determinação do grupo correspondente, pois muitas vezes trazia à superfície dinâmicas de rivalidades regionais. Na Brava, eram feitos julgamentos semelhantes relativamente ao crioulo de Santiago.

Os elementos das histórias de vida deram a ligação mais clara entre a experiência formativa e a política de língua na estrutura de um contexto globalizado. Educado na era colonial através do programa europeu e de um extensivo uso social e educativo do português, Donnie, o mais velho dos participantes das histórias de



vida, não via necessidade de oficializar o crioulo e, de facto, acreditava que a utilização da língua nativa na sala de aula era “um passo atrás”. Referindo a necessidade do português para os estudantes prosseguirem os estudos e a falta de recursos em crioulo, lamentava o facto de os “clássicos” (Literatura Portuguesa) já não serem ensinados no ensino secundário. Por outro lado, Troy (o elemento de trinta e seis anos de idade), educado durante a fase de transição, defendia claramente a oficialização do crioulo como benéfica e até desejável, no entanto contextualizava essa oficialização na dinâmica do discurso das variantes. Para Troy, a questão da oficialização parecia ser um passo lógico que só precisava de um acordo quanto à variante apropriada. Contrariamente a estes dois participantes de histórias de vida, Joanna, estudante do ensino secundário e último elemento das histórias de vida, parecia recusar estes modelos, advogando pelo uso de ambas as línguas mediado pela necessidade de cada estudante no contexto da sala de aula. Embora as suas experiências académicas tenham ocorrido na fase histórica mais recente e as suas experiências com a utilização do português serem limitadas à sala de aula, a sua exposição social à língua dominante (televisão/meios de comunicação) é tal que articulava a necessidade de ambas as línguas como uma questão de necessidade de adaptação ao ambiente global.



CAPÍTULO 4

KU XINTIDU NA PETU Y TRABADJU FINKADU...







A força esmagadora do crioulo como meio de expressão a todos os níveis da sociedade cabo-verdiana não pode ser negada. No entanto, na esfera educativa essa força é restrita pois, por motivos políticos, há a exigência de que os estudantes comuniquem apenas em português. Dado o diferente acesso dos estudantes às oportunidades de praticar o código linguístico dominante, a política de língua na esfera educativa parece favorecer muito as classes mais altas que normalmente têm acesso às experiências estruturadas que requerem a utilização e a prática do português. Embora a política nacional pareça estar no caminho certo, com tentativas para oficializar o crioulo cabo-verdiano, para que possa ser usado em todas as esferas sociais, é pouco provável que essa oficialização, embora seja condição necessária para o fim da diglossia em Cabo Verde, seja suficiente a longo prazo. A oficialização do crioulo não erradicaria imediatamente o reconhecimento sistémico e histórico da diferença de poder entre estas línguas, nem garantiria o ajuste social aos mandatos legais. Para ter efeitos a longo prazo, uma política de oficialização teria de ser acompanhada por uma vasta implementação de condições estruturais direccionadas para a valorização do estudo e do uso do crioulo em todos os campos sociais.

Com o objectivo de atingir muitos estudantes que hoje saem das instituições educativas, que perpetuam violência verbal contra outros estudantes encarregados de ensinar, este investigador defende um afastamento incremental e progressivo da utilização única do português na esfera educativa, em direcção à iniciação da instrução da língua nativa nos primeiros anos, seguida da introdução do português numa fase mais tardia do ensino primário, usando aproximações metodológicas à segunda língua, centradas nas experiências vividas pelos estudantes. Recomendo ainda o financiamento, por parte do Estado ou privado, do desenvolvimento de materiais curriculares na língua nativa e a exigência de que todos os profissionais de ensino actualmente em formação, encarregados da educação da juventude na nação, passem por um processo de treino no sistema ortográfico estandardizado do ALUPEC, para que sejam capazes de desenvolver aptidões de ensino na língua nativa e prevenir a alienação que tantas vezes se torna parte da experiência de aprendizagem do estudante. Esse treino necessitaria do desenvolvimento de acções específicas no ensino superior, através de programas especificamente direccionados para o desenvolvimento e disseminação do crioulo em todos os campos sociais. Falhar na satisfação das necessidades linguísticas das enormes massas populacionais através da conservação de uma política linguística que contribui para a alienação das crianças, principalmente das crianças pobres e rurais, é ser extremamente negligente no cumprimento do papel do Estado de criar uma cidadania capaz de ler o mundo.

Em muitos aspectos, esta investigação carece de informação, visto possuir alcance limitado. No entanto, tenho esperança que, de alguma forma, mesmo com o seu alcance limitado, contribua para o desenvolvimento geral de uma política de



língua nacional mais humana. Uma das maiores limitações é, dada a importância histórica da emigração como processo pelo qual a sociedade cabo-verdiana foi estruturada, a investigação não falar das experiências dos cabo-verdianos que vivem fora do contexto nacional. Um dos efeitos desta limitação é faltar um olhar alargado sobre a forma como os cabo-verdianos estão a usar a língua como meio de resistência ou adaptação às imposições neocoloniais fora de Cabo Verde. A facilidade com que cada comunicação acontece hoje em dia (particularmente com a utilização de ferramentas tecnológicas como a Internet) torna imperativa uma aproximação mais alargada ao estudo da língua e da política. Outra limitação do estudo centra-se no tempo disponível. Em minha opinião, a brevidade da investigação (sete meses) não permite uma monitorização das mudanças de atitude que podem desenvolver-se num período de anos, por isso o trabalho é datado numa altura e contexto específicos. A última e talvez maior limitação do estudo tem a ver com a questão teórica do enquadramento conceptual. A análise discursiva, tal como qualquer outra ferramenta metodológica, requer que se utilize um conjunto específico de condições para ver os dados e, inevitavelmente, essas condições são em certa medida subjectivas, pois é-se forçado a escolher entre alternativas. Mesmo com estas limitações, é meu ardente desejo que este projecto participe de alguma forma no debate sobre a utilização da língua e a política da língua em curso no meu Cabo Verde.

4.1 - EXPANSÃO DOS LIMITES DO MOVIMENTO: TRAJECTÓRIAS E POSSIBILIDADES

Conforme observou Bourdieu (1982), os campos da linguística prosperam em subordinação estrutural dos códigos entre si; até mesmo quando se fala de códigos, projectamos para a periferia aqueles cujas existências são moldadas por relações de domínio. Numa sociedade diglóssica como Cabo Verde, onde o capital linguístico teve um percurso, social e historicamente falando, enraizado num território com um anterior estatuto colonial (VEIGA, 2004; HAMILTON, 1991; DUARTE, 1998; MACEDO, 1985), está actualmente posicionado como uma abertura para uma sociedade orientada para a informação tecnológica, descomplexando as relações de domínio, o que implica necessariamente o envolvimento de instrumentos através dos quais os indivíduos e grupos se compatibilizam na sua região no mundo (MACEDO, DENDRINOS, & GOUNARI, 2003). No que diz respeito ao direito à cidadania, os indivíduos e os grupos precisam ser mais incisivos quanto à exigência ao direito de expressão em cada uma das áreas sociais.



As observações efectuadas pelos alunos neste processo de investigação trouxeram à luz, em última instância, de forma socialmente divergente e reprodutiva, a noção de que língua pode servir como um instrumento dominante ou um escudo de resistência. Na luta para se apropriar do direito universal à educação, a equidade (GEE, 2003) que afirmamos é uma função da nossa capacidade de controlar o processo que faz sentido, para os estudantes economicamente desfavorecidos e principalmente para aqueles que vêm do interior das ilhas, onde normalmente a educação sucumbe (AFONSO, 2002), não podendo haver maior abdicação da responsabilidade social do que obrigá-los à utilização exclusiva da língua, cujo único contexto de utilização é a própria escola. O discurso social de emancipação através da educação deve ser analisado criticamente quando o próprio processo de progresso educacional continua a ser relegado para as políticas linguísticas que privilegiam a utilização da linguagem colonial como meio de expressão.

Neste domínio, Cabo Verde, como Estado de Direito, precisa, ironicamente, partir das experiências de pessoas no estrangeiro, que trabalharam intensamente durante as últimas décadas para utilizar o sistema ortográfico como meio de ensino e de aprendizagem e que obtiveram marcado êxito. Para muitas pessoas e instituições no exterior, onde o português carrega menos capital cultural dentro da matriz das relações linguísticas, o crioulo cabo-verdiano tem sido utilizado como meio de alfabetização e de desenvolvimento educativo. Além do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelo CCI, em Boston, algumas escolas secundárias locais também têm feito uso da língua materna no ensino de alunos recém-chegados aos Estados Unidos. Ao nível do ensino superior, a Universidade de Massachusetts-Dartmouth está actualmente a experimentar um programa bilingue (Crioulo e Inglês), denominado Culturally Based Digi-Immersion, através da Universidade de Cabo Verde, em que os estudantes utilizam a língua nativa para se comunicar com os seus homólogos. O objectivo deste programa é permitir que os estudantes norte-americanos ajudem os estudantes cabo-verdianos no seu desenvolvimento do inglês e que os estudantes cabo-verdianos, simultaneamente, ajudem os seus homólogos americanos no desenvolvimento da fluência em crioulo. Uma vez que essa comunicação ocorre num ambiente cibernético, ambos os grupos têm acesso imediato à língua em tempo real e são capazes de se adaptar naturalmente às exigências do momento. A este formato cibernético, segue-se um período de imersão cultural, no qual os estudantes são expostos à língua nativa no seu contexto natural para solidificar o desenvolvimento linguístico.

É imperativo que observemos estas perspectivas criativas como forma de validar a utilização da língua nativa, como forma de contestação da opressão que tenta limitar a circulação do espaço e da mente. Enquanto progredimos para uma mais profunda análise das relações de domínio no campo linguístico, precisamos



inevitavelmente considerar a visão restritiva de limitar o argumento às vozes ouvidas apenas dentro do arquipélago. Como alguns pensadores progressistas anotaram, a diáspora na sua totalidade constitui a décima primeira ilha e é nesta, onde o cabo-verdiano é a força histórica unida, que permite aos indivíduos e comunidades contestar, criar e recriar espaços de envolvimento. Com todas as suas peculiaridades e beleza, é reconfortante ouvi-lo em Amesterdão, como é em Boston ou Belo Horizonte. A magnitude da sua força como mecanismo de coesão e fraternidade não deveria nem deve ser suprimido por discursos arcaicos que não poderão fazer frente ao teste do tempo. Inazo Nitobe em *Bushido a Alma do Japão* anota que “rectidão é o poder de tomar certas acções baseado na razão – sem vacilar. Para morrer quando é correcto morrer, para atacar quando atacar é correcto”. Por temor mantemo-nos neutrais num trem em movimento mas é da responsabilidade da geração nova, com toda a diligência, rectificar as injustiças do passado.



REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- A.L.A. (1996). "ALUPEC, o novo alfabeto crioulo". *A Semana*, 8 de Abril, 3.
- ACHEBE, C. (1975). *Morning yet on creation day*. New York: Anchor books.
- AFONSO, M. (2002). *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Praia: Spleen Edições.
- ANDRADE, A. L. (2000). "Expulsão de Cidadãos do Continente: Senegaleses livres, restantes à espera". *A Semana*, 24 de Março, 6.
- BARBOSA, C.A. (2003). *Konfison na Finata*. Mindelo: Artiletra.
- BAUGH, J. (2000). *Beyond Ebonics*. NY: Oxford University Press.
- BOURDIEU, P. (1977). "Economics of linguistic exchanges". *Social Science Information*, 16(6), 645-668.
- _____ (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic books.
- BRITO, J.J. (1998). "Estação Arqueológica de Salamansa confirma: Vida pré-Europeia em Cabo Verde" *A Semana*, 4 de Dezembro, 2.



CABRAL, A. (1974). *Return to the source; selected speeches*. Edited by Africa Information Service.

_____ (1979). *Unity and struggle: Speeches and writings of Amílcar Cabral*. New York: Monthly Review Press.

_____ (1979). *Unity and struggle: Speeches and writings of Amílcar Cabral*. New York: Monthly Review Press.

CANAGARAJAH, A.S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.

CARREIRA, A. (1983). *Cabo Verde: Formação e Extinção de uma Sociedade Escravocrata (1460-1878)*. Porto: Imprensa Portuguesa.

CASTANHEIRA, J.P. (1995). *Quem Mandou Matar Amílcar Cabral*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

CERRONE, F. (1996) CABO VERDE: *Cruzamento do Atlântico Sul*. Mindelo: Centro de Missões Estrangeiras Frades Capuchinhos.

CLEGHORN, A. & Rollnick, M. (2002). *The role of English in individual and societal development: A view from African classrooms*. TESOL Quarterly, 36, 347-371.

COLE A. L. & KNOWLES, J.G. (2001). *Lives in Context: The art of life history research*. Walnut Creek: AltaMira Press.

CORREIA E SILVA, A. L. (1995). *Histórias de um Sahel Insular*. Praia: Spleen Edições.

D.C.S. (1995). "Mais um Passo Para Conferir ao Crioulo a sua Cidadania Própria". *A Semana*, 26 de Junho, 13.

DENZIN, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

DUARTE, D. A. (1998). *Bilinguismo ou Diglossia*. Praia: Spleen Edições.

ÉVORA, R. (2004). *Cabo Verde: A abertura política e a transição para a democracia*. Praia: Spleen Edições.

FANON, F. (1952). *Black Skin White Masks*. New York: Grove Weidenfeld.

FISHMAN, J. A. (1999). *Handbook of language and ethnic identity*. New York: Oxford University Press.

FONSECA, M. (1991). "A Identidade". *A Semana*, 6 de Dezembro, 10.



GEE, J. P. (2002). *An introduction to discourse analysis*. London and New York: Routledge. (Original work published 1999).

_____. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.

GOODSON, I. & SIKES, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.

GRAÇA, J.L. da (1998). "Quem são Afinal os Mandjacos?" *A Semana*, 30 de Outubro, 6.

HAMILTON, R.G. (1991). *Lusophone African and Asian Literature*. *Hispania*. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Inc. volume 74 (number 3).

http://owl.english.purdue.edu/handouts/research/r_apa.html#General. Consultado em 28.10.05

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE CABO VERDE. (2001). *Educação: Censo 2000*. Praia: Cabo Verde.

LEMAY, M. & BARKAN, R. (1999). *U.S. Immigration and Naturalization Laws and Issues: A Documentary History*. Westport, CT. London. Greenwood Press.

LOPES DA SILVA, B. (1957). *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

LOPES, J.V. (1999). "Oficialização do Crioulo: Não foi desta". *A Semana*, 23 de Julho, 5.

_____. (1999). "PAICV quer oficialização, já, do crioulo". *A Semana*, 9 de Julho, 3.

_____. (2001). "Oficialização do Crioulo será este ano". *A Semana*, 19 de Outubro, 11.

_____. (2003). *Cabo Verde: As causas da independência*. Praia: Spleen Edições.

MACEDO, D. (1985) *The Cape-Verdean Language Project: final report*. Washington, DC: Department of Education.

MACEDO, D., DENDRINOS, B., & GOUNARI, P. (2003). *The hegemony of English*. Boulder Colorado: Paradigm Publishers.

MACEY, D. (2001). *Frantz Fanon*. New York: Picador Press.

MAKONI, S., SMITHERMAN, G., BALL, A., & SPEARS, A. (2003). *Black linguistics:*



Language, society, and politics in Africa and the Americas. London: Routledge.

MEINTEL, D. (1984). *Race, Culture and Portuguese Colonialism in Cape Verde*. Syracuse: Maxwell School of Citizenship and Public Affairs.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Quotidiano e Educação: Fios e Desafios da Escola em Cabo Verde*. Praia, Cabo Verde.

_____ (2001). *Mesa redonda sobre a pequena infância em Cabo Verde*. Praia, Cabo Verde.

MINISTÉRIO DA MARINHA E DO ULTRAMAR. (1897). *Índice Remissivo do Boletim Oficial da Província de Cabo Verde 1842-1845*. Lisboa: Imprensa Nacional.

NGUGI WA THIONG'O. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language and African literature*. London: James Currey.

PAULA BRITO, A. (1887). "Dialectos Crioulo-Portuguezes: Apontamentos para a gramática do crioulo que se fala na ilha de Santiago de Cabo Verde". In *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*.

RODNEY, W. (1982). *How Europe underdeveloped Africa*. Washington, DC: Howard University Press.

ROY-CAMPBELL (2003) Apud MAKONI, S., SMITHERMAN, G., BALL, A., & SPEARS, A. (2003). *Black linguistics: Language, society, and politics in Africa and the Americas*. London: Routledge.

SAID, E. (1978). *Orientalism*. New York: Routledge & Keagan Paul.

SOARES, J. (1993). "Dicionário e Gramática do Crioulo". *A Semana*, 5 de Fevereiro, 5.

SOARES, J., MONTEIRO, V. (1995). "Mandjacos: Rejeição e/ou Racismo". *A Semana*, 6 de Março, 2.

T.S. F. (1999). "Manuel Veiga e o Alupec: O crioulo e o tempero da nossa cultura". *A Semana*, 26 de Março, 22.

_____ (2001). "O Novo Governo Deve Assumir Definitivamente o Crioulo". *A Semana*, 10 de Agosto, 18.

TEIXEIRA DE SOUSA, H. (1993). "A Problemática da Língua na Literatura Cabo-verdiana". *A Semana*, 23 de Agosto, 13.

_____ (2004). "Crioulo Língua Oficial". *Terra Nova*, 5 de Dezembro, 3.



VAVRUS, F. (2002). *Postcoloniality and English: Exploring language policy and the politics of development in Tanzania*. TESOL Quarterly, 36, 373-397.

VEIGA, M. (1999). "Kriolu: Dja bu grandi dja!". *A Semana*, 14 de Maio, 8.

_____. (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

WARDHAUGH, R. (1986). *An introduction to sociolinguistics*. New York: Basil Blackwell.

WILLIS, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

WRIGHT, E. O. (1994). *Interrogating inequality: Essays on class analysis, socialism and Marxism*. London; New York: Routledge.

_____. (1997). *Class Counts*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZINN, H. (1992). *A peoples History of the United States*. New York: Harper Perennial.







POSFÁCIO

LÍNGUAS DISSIDENTES

Linguas Kabrestadu Senpre ta Djata en Manifestason¹

Por: Ricardo D. Rosa

¹ Nota do tradutor: “Linguas reprimidas acabam sempre por se manifestar”.







*I don't have education, I have inspiration.
If I were educated
I'd be a damn fool.²*

Bob Marley

*If you've been really well educated, meaning
well indoctrinated, you
can't think rational thoughts.
They just don't come
to you.³*

Noam Chomsky

Uma das minhas mais remotas memórias de infância é o ritual de contar histórias à noite, perpetuado por um vizinho que recontou categoricamente todo o folclore cultural, particularmente a história do *Nhu Lobo ku Chibinhu* (“O Lobo e o Cabritinho”). Em retrospectiva, estes espaços forneceram-me muito mais do que uma socialização romanceada da “cultura cabo-verdiana”, como é tantas vezes comemorada nas sociedades centrais (isto é, a gastronomia, o folclore e as celebrações festivas de “Outras” culturas mundiais em áreas industrializadas, para onde emigraram os cabo-verdianos). Com o contar e recontar destas histórias, eu sentia-me prisioneiro do esplendor e da controvérsia da minha língua nativa, o crioulo. Não era apenas o séquito da história em si, mas a capacidade da língua estimular todos os meus sentidos, penetrando profundamente na minha existência social, que me impressionaram. Eu ficava sempre atônito com a capacidade metafórica do palestrante e a utilização de marcadores linguísticos, tais como as transições entre a voz activa e a voz passiva. Contudo, algo mais ocorria ao mesmo tempo, um espaço aberto para a criação de uma imaginação sociológica emergente a respeito do conflito linguístico e cultural.

Existiu muito cedo uma tensão psíquica presente, tendo que aprender a compreender e mediar a minha existência diglósica. Era evidente que os meus pais mudavam do crioulo para o português ou para as diferentes variantes do crioulo e/ou para uma versão “aportuguesada” do seu crioulo, dependendo da tradição

² Nota do tradutor: “Eu não tenho a instrução, mas sim inspiração. Se eu fosse instruído, seria um completo tolo”.

³ Nota do tradutor: “Se você foi realmente bem-educado, significando culto, você não pode ter pensamentos racionais. Apenas não vêm ao seu pensamento”.



social do visitante, e o acto em si emprestava sempre o estabelecimento de laços de solidariedade e/ou de distância social de acordo com as relações de poder. Foi também dolorosamente evidente para mim aperceber-me que o poder comandado pelo português, desde os meus irmãos, os quais já tinham sido expostos à educação formal, era sempre exibido, e que a minha exposição e a minha aproximação à língua era ridicularizada e infantilizada da mesma forma que um camponês adulto com falta de educação escolar formal. Estes contos populares forneceram-me uma outra janela através da qual podia ver a língua. Através deles, eu encontrei o lado estético e agradável da questão. Mais importante ainda, através destes contos eu fui despertado para a forma como os discursos eram mobilizados (através do crioulo), no que respeita à formação social, política e cultural. Tematicamente, as histórias referiram-se às relações negativas e impotentes do poder e centravam-se frequentemente em relações de classe. Estas histórias sustentaram a minha viagem do período anti-colonial para o contexto pós-colonial (de várias maneiras, o período pós-colonial relacionava-se simplesmente à reivindicação da independência. Era o início do meu desenvolvimento sobre a presença do espírito político e foi primeiramente abordada através da consciência da tensão linguística. A navegação através das diferentes línguas (e das suas complexidades) significava igualmente a tentativa de abordagem das diferentes identidades sociais e consequentemente a travessia das várias sanções e recompensas político-sociais dependendo da posição da sua ligação. Estes cruzamentos forneceram-me a capacidade analítica sobre a qual diria certamente ter contribuído para a minha formação política desde então. Ao contrário de muitos dos meus pares, eu fui privilegiado, uma vez que estes vários mundos sociais me estavam acessíveis. Eu tive o acesso, que muitos dos meus pares não tiveram, e fiquei ciente disso muito cedo. A minha inserção na educação formal fomentou a minha consciência de que a língua e a civilização portuguesa deveriam fazer parte dos sustentáculos das minhas aspirações. Estavam assim definidas as tentativas para dominar a minha língua, formar os meus pensamentos e construir uma racionalidade irracional ao serviço da exploração neo-colonialista contínua, e parafraseando Bob Marley, instalava-se assim a tentativa de fazer de mim “um completo tolo”, com a possibilidade da obtenção de um certo grau de instrução.

Este texto torna mais transparente o processo dos esforços linguísticos em Cabo Verde e, conhecendo o trabalho do autor, igualmente adicionaria que esta obra é uma contribuição urgente e significativa para todo o processo crítico de um património de investigação. O facto de o crioulo cabo-verdiano ser o crioulo falado mais antigo, faz com que este trabalho seja ainda mais essencial a estudiosos do crioulo e a linguistas em geral.

Como o autor deste texto eloquentemente enfatiza, a centralização linguística é mais do que apenas um processo político de edificação nacional e da criação



“de uma comunidade imaginária” (ANDERSON, 1983). O esforço para padronizar as variantes particulares invoca invariavelmente a legitimação social de formas particulares de estar no mundo. Dialecticamente falando, é também um esforço de delegitimizar outras formas de estar. Franz Fanon, psiquiatra crítico que iluminou a psicopatologia da colonização, observou que

Falar significa conseguir usar uma determinada sintaxe, para apreender a morfologia desta ou daquela língua, mas significa sobretudo assumir uma cultura, para suportar o peso de uma civilização (...) um homem [sic. ser humano] que fala essa língua possui consequentemente o mundo expresso e implícito por essa língua. (FANON, 1952).

Suprimir uma língua ou uma variante das instituições públicas significa geralmente um esforço para restringir o movimento das memórias contraditórias e dos discursos oponentes que levantam a possibilidade de tensão e a eventual ruptura do centro de discursos. É o índice mais poderoso da aspiração dominante para obstruir a compreensão de um grupo da sua posição histórica como ambos os assuntos da classe e de sua formação sujeitas através de processos de racialização projectada. É um acto profundamente político construído sobre pilares da arquitectura simultaneamente social, política, económica, e de outras formas da dominação cultural, o que procura impedir a subjacente agência humana. É por este motivo que se transforma num local de tal contestação. A educação transforma-se em chave mestra para o uso da língua como uma forma de controlo social e de contestação, dada a sua fiscalização e funções disciplina (FOUCAULT, 1975). Foucault afirma correctamente que estas funções são as mais evidentes no papel dos exames.

... em todos os mecanismos de disciplina, o exame é muito ritualizado. Nela estão combinados a cerimónia do poder e da experiência, a distribuição de força e o estabelecimento da verdade. (1975, pp. 184-185)

Estes exames, naturalmente, foram seguidos dos “diplomas que consagram a elite cultural (...) que são convidados (mais tarde) para obter os atributos que lhe são conferidos pelo seu estatuto” (BOURDIEU, 1984, p.25) ou, para o colocar mais abertamente, para fixar uma posição inferior no império de modo a que o dominante possa prosseguir com tácticas para dividir e conquistar as massas.

No caso de Cabo Verde, o facciosismo (um termo utilizado normalmente no que se refere à religião e igualmente relevante para o contexto, dado se centrar no nexó entre o colonialismo, a narrativa religiosa, a língua e a canonização cultural de textos cristãos) do português foi impulsionado no sentido de expandir a instrução.



Dada a concisa definição de instrução e a ausência da política educacional que possa responder adequadamente à questão “instrução para quê” (a menos que se referencie a política dos assimilados, que responderia claramente à pergunta ao longo das linhas de desumanização), tornando-se evidente que o verdadeiro esforço era isolar a instrução e torná-la reservada às elites político-sociais. Falar, ler, e escrever o português significava que a pessoa teria o acesso ao âmbito público, não disponível às massas, e ajudaria a sustentar uma sociedade intensamente não democrática, dada a limitação da informação e a deslegitimação da língua subordinada, das instruções e do capital cultural, que seria necessário para a completa inclusão e a participação na vida democrática. A institucionalização do português aborda invariavelmente a legitimação da classe reguladora e das formas hegemónicas de controlo dadas as ligações entre a língua e a percepção pública de uma ligação entre a língua, a instrução e a mobilidade social, o que Harvey Graff (1979) apelidou de “economia moral da instrução.” A utilização da língua nas instituições escolares estava claramente empenhada em desumanizar, dado tratar-se igualmente de uma mobilização selectiva da tradição da educação. Por exemplo, foi mobilizada uma determinada forma de historiografia e de literatura, por exemplo, para impedir a análise contextual transversal da classe entre o sofrimento estruturado dos colonos e dos camponeses, de trabalhadores rurais e posteriormente de trabalhadores das indústrias de Portugal. O que foi preparado para o consumo textualizado eram as narrativas romanceadas das “descobertas” de Portugal, muito evidentes na obra de Luís Vaz de Camões, nomeadamente nas comédias românticas, “Canções de Amigo” e outras. Contudo, mesmo dentro desta tradição selectiva, eram traçadas as agendas subversivas dado que as interpretações nunca eram seladas devido à mediação entre os textos escolares e o contexto social e à impugnação nos textos institucionais (um bom exemplo seria a tradição literária conhecida como Canções Sarcáticas, onde a função temática consistia em denegrir o inimigo). Depois da independência, a hegemonia do português continuou enquanto meio de controlo social, dado que posicionou a elite europeia e colonial culta a uma grande distância das massas. A reapropriação do capital cultural do colonizador, cultivado pelo português, servia para desacreditar (em grande medida) o programa cultural, onde a revolução se apoiava (MACEDO, 2003). Contudo, com todos os esforços para a reconstrução de uma ordem social dominante, sempre existirão as roturas da agência progressiva que devem ser apreendidas.

Nós devemos estar sempre atentos ao facto de as hierarquias do poder basearam-se no realinhamento constante para dissimular as contestações invariáveis de dentro e de fora. Os movimentos linguísticos progressivos, democráticos e críticos não devem permanecer isolados de uma análise dos processos de realinhamento dominante, mas escavar pontos da tensão para catalisar constantemente a



transformação no serviço de espaços democráticos para a inclusão total de todos os povos e a desarticulação daquelas estruturas sociais, políticas e económicas que requerem cidadãos trabalhadores passivos. Uma área onde existe a possibilidade de re-estimulação de projectos políticos construídos em análises das realidades/ políticas transnacionais e das diásporas em curso, sem perder de vista a realidade do dia-a-dia, a contextualização fundamentada e a agência política daqueles que suportam os custos no âmbito social em Cabo Verde.

A circulação e a viabilidade política do crioulo são críticas na diáspora, uma vez que se trata de uma ferramenta de comunicação do país com aqueles que se encontram fora do país. Facilita a comunicação com a diáspora de uma forma que a língua portuguesa não consegue. Apesar do facto de a variante utilizada poder causar tensão, dado as rivalidades interilhas ocorrerem também no exterior, o facto permanece – o português pode ser incompreensível a muitos, devido a longos anos de residência fora dos países da CPLP⁴. De facto, a própria diáspora transforma-se num campo de batalhas da ideologia linguística. Isto já tinha sido claramente demonstrado no ímpeto para Alupec⁵ – um movimento criado fora da comunidade da diáspora dos EUA. As realidades transnacionais são importantes na destruição dos mitos mais enraizados, no seguimento da institucionalização do crioulo – valor utilitarista e viabilidade económica. Certamente, há mais probabilidades de oportunidades que se abrem nas condições do bilinguismo, contudo, o domínio do português é suspeito, dada a existência de centenas de milhares de cabo-verdianos em Portugal, que vivem em cadeias económicas no limiar da fome, apesar do domínio da língua. Isto é também igualmente verdadeiro para aqueles que vivem nos EUA, em França e nos Países Baixos. Deverá existir mais análise antes de reivindicarmos que as línguas ocidentais dominantes são mais economicamente viáveis. O peso histórico dos processos de contexto rácico no mundo moderno posiciona os cabo-verdianos de tal maneira que a influência da língua dominante ainda não pode transcender a pigmentação da sua pele, o que tem igualmente uma correlação directa com a discriminação em contextos ocidentais.

A análise e os projectos transnacionais são igualmente críticos no sentido que os movimentos linguísticos progressivos devem ser incorporados nas redes globais da resistência, trabalhando em solidariedade e produzindo uma política global. De alguma forma, tal prática faz com que os cabo-verdianos vivam no estrangeiro um trajecto duplo à contestação. Os processos da política rácica e da língua nos EUA (isto é, o movimento para acabar com os programas educacionais bilingues),

⁴ Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

⁵ Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano.



por exemplo, deve igualmente resistir para não perpetuar relações sociais subordinadas dentro do centro. Estes trajectos duplos da contestação abrem novas estruturas no centro que apostam numa política da possibilidade na institucionalização do crioulo e o seu contínuo desenvolvimento. Mais importante ainda, aborda a (re) produção de um mundo onde as identidades não estão estigmatizadas. Não devemos ser apologeticos na luta por estes espaços no âmago das sociedades, uma vez que a colonização e as várias circunstâncias desumanas impostas na colónia não seriam possíveis sem um esforço concertado com o Ocidente (sendo os EUA uma peça chave). É nosso direito exigir estes espaços dado o distúrbio que a política externa dos EUA (e o Ocidente em geral) gera no mundo “em desenvolvimento”. Contudo, esta prática não pode ser confinada, de forma míope, unicamente ao nosso próprio movimento no mundo. As lutas linguísticas devem ser empreendidas através de uma prática onde a inércia de vários projectos políticos positivos seja aliado com o objectivo de dar forma a um mundo onde todos os seres humanos possam primar pela sua capacidade plena progressista por políticas tóxicas e pelas culturas dominantes inflectidas em mentes de organização e a instituições em seu interesse. Os movimentos linguísticos devem estar simultaneamente alicerçados em contextos políticos específicos e desterritorializados, de modo a serem ancorados a outros movimentos a nível global. A revitalização da língua quechua no Peru, a repressão e a resistência do espanhol mexicano na fronteira dos EUA com o México, a destruição do programa de educação bilingue e a exclusão do inglês vernáculo do afro-americano das escolas americanas, a infantilização e a objectificação das mulheres e simultaneamente a construção social da masculinidade através da língua e os movimentos de recuperação da língua maori que conduziram à sua oficialização, transmitiram-nos um grande legado a ser aprendido (para nomear apenas alguns exemplos). A abertura de tal diálogo entre movimentos conduz a um espaço que seja mais provável opor-se ao Estado, tratando-se de uma co-opção institucional. Deixar matérias linguísticas simplesmente nas mãos de estruturas governamentais comuns é problemático mesmo enquanto nós nos esforçamos simultaneamente para a política progressiva a nível do Estado.

É claro que o Crioulo não deve ser apenas “oficializado” por decreto governamental, mas deve ser igualmente comemorado culturalmente, em todas as suas variantes, de modo que não seja atribuído a uma existência institucional parentérica. Uma sociedade não é democrática a menos que suas instituições sejam democráticas, e as pessoas possam experimentar a democracia na sua rotina diária. Excluir, marginalizar e/ou refrear as línguas institucionais subordinadas significa um esforço para contrariar a esfera pública e para formar uma democracia de “baixa intensidade”, uma vez que o núcleo de tais acções reside nas avaliações para a definição das que são dignas de integração na “comunidade”. Para que se possa chegar a uma



geografia democrática, que se estenda bem para além das eleições, é necessário que a política linguística não descansa confortável e unicamente na arquitectura das estruturas estatais e legais. Os movimentos sociais enraizados que procuram a inclusão de todas as variantes precisam de ser constantemente viáveis. A política da língua progressiva correrá o risco de co-opção se sua residência no Estado e nas instituições não estiver ligada aos movimentos de raiz cujas veias estão menos marcadas pelo veneno do financiamento institucional. É apenas através desta tensão criativa que os elementos e as políticas progressivas dentro do estado podem desenvolver-se e ser escorados à consciência pública.

Além disso, as políticas e os movimentos da língua progressiva não podem estar isolados de outros movimentos que procuram igualmente a crítica pública e acções sociais para limitar e destruir desigualdades estruturais institucionalizadas. O espaço final a ser construído e reconstruído é uma realidade onde todos os cidadãos têm a autoridade para tomar decisões a respeito da política da língua. Tal espaço pode apenas materializar-se face à deturpação de todos os discursos e práticas que não são apenas hostis em relação à diferença, mas bastante tóxicas e maléficas, dadas as condições materiais inoperantes que condicionam os pobres.

A solidariedade deve ser concedida, estando o catalisador para a transformação centrado na participação activa na vida democrática, sendo a língua um veículo importante. A continuação de uma economia de mercado independente marcada pelos mecanismos disciplinares de políticas de harmonização estrutural impulsionadas pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial (penhores dos EUA), significa invariavelmente o desmantelamento das despesas sociais, a supressão do espaço público e a alavanca para o fosso económico. Estes são os espaços críticos onde as políticas da língua progressiva estão apoiadas. As limitações ao financiamento educacional, por exemplo, significam a marginalização dos projectos e dos programas, ainda despercebidos, que procuram o desabrochar da democracia linguística, através da institucionalização de variantes marginalizadas e a consolidação dos agentes da transformação histórica. As limitações aos direitos da língua, a nível mundial, coadunam-se igualmente com as formas externas da regulamentação política. Os prelectores mundiais de determinadas línguas e suas variantes não estão apenas e tão-somente deslocados das instituições chaves, como são policiados de modo a que os seus pensamentos contraditórios e codificados no seu universo linguístico/cultural sejam marginalizadas e/ou extintas. A democracia radical não pode ser construída, ou ecoar, quando simultaneamente se desmontam os conteúdos transmitidos e retransmitidos. Sim, nós podemos incorporar a língua dominante e refazê-la de modo que ela aborde as nossas realidades. Conseguir isto e não lutar pela inclusão de línguas subordinadas nas instituições, muitas vezes deve-se à ausência de crítica dos códigos dominantes, onde subordinados continuam a ser os



cidadãos de segunda classe ou, na melhor das hipóteses, os turistas linguísticos que enfrentam a possibilidade de não ter qualquer retorno. É extremamente desagradável quando a pessoa é considerada turista na sua própria terra.

Este texto é politicamente profundo e crítico, colocando uma importante pergunta pós-colonial (que pela sua própria ligação coloca o ponto crítico no suspeito pós-colonial) através da análise de ideologias linguísticas: como se ganhou a independência, quando as massas permaneceram eternos estrangeiros na sua própria terra? O crioulo não deve ser condenado a formas insignificantes da sua existência, onde aqueles que o utilizam nas instituições, o façam sem o perigo de identificação como incompetente e sujeitos ao policiamento constante. O(s) crioulo(s) deve(m) existir no centro e deve circular através das veias de todas as instituições. O(s) crioulo(s) deve(m) igualmente estar sujeitos constantemente a um rigor analítico que questione se determinadas identidades estão inacessíveis no que respeita ao processo de inclusão linguística de variantes subordinadas. A democracia radical evoca para uma contínua auto-análise e as transformações em curso procuram constantemente possibilidades de erradicar o sofrimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.

BOURDIEU, Pierre. (1984). (originally published in 1979). (Trans. Richard Nice) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts. The President and Fellows of Harvard College and Routledge & Kegan Paul Ltd.

FOUCAULT, Michel. (1975). *Discipline and Punish*. New York: Random House.

GRAFF, Harvey. (1979). *The Literacy Myth*. New York: Academic Press.

MACEDO, Donaldo. (2003). *Literacy in Post-Colonial Cape Verde*. In: *Cape Verde: Language, Literature & Music*. Dartmouth, Massachusetts. Center for Portuguese Studies and Culture. University of Massachusetts – Dartmouth.



